

# **Monilukutaito varhaiskasvatuksessa**

Etnografinen tutkimus monilukutaidon näyttäytymisestä varhaiskasvatuksessa

Helsingin yliopisto  
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos  
Varhaiskasvatus (VAKAMO)  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustiede  
Toukokuu 2020  
Antti Mauno

Ohjaaja: Kristiina Kumpulainen



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttäytymistieteellinen		Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Antti Mauno			
Työn nimi - Arbetets titel Monilukutaito varhaiskasvatuksessa. Etnografinen tutkimus monilukutaidon näyttäytymisestä varhaiskasvatuksessa			
Title Multiliteracy in early childhood education. An ethnographic study of the display of multiliteracy in early childhood education			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro Gradu-tutkielma/ Kristiina Kumpulainen		Aika - Datum - Month and year 1.5.2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 84 s + 2 liite.
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p><b>Tavoitteet:</b> Tämän tutkimuksen tarkoituksena on nostaa esille keinoja ja menetelmiä, joilla varhaiskasvatuksessa voidaan tukea ja opettaa monilukutaitoa. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä määritellään monilukutaidon käsitettä. Monilukutaidon käsitteen taustalla on nyky-yhteiskunnan luku- ja kirjoitustaidon muutokset sekä sosiokulttuurisen oppimisen näkökulma oppimiseen sekä sosiosemiotiikan näkemykset tekstistä laajan tekstikäsitteen mukaisesti moninaisine merkityksineen. Tutkimuksessa monilukutaito nähdään toimintatapana ja pedagogiikkana. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä kuvataan varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin muutosta huomioiden monilukutaidon pedagogiikka. Tämän tutkimuksen tavoite on tuottaa tietoa monilukutaidon näyttäytymisestä varhaiskasvatuksessa. Tutkimuskysymykseksi muotoutui teoreettisen viitekehyksen mukaan: millaisena monilukutaito näytetään varhaiskasvatuksessa? Miten opettajat tulkitsevat monilukutaidon käsitettä työssään sekä millaisena monilukutaito näytetään varhaiskasvatusikäisten lasten päiväkotiryhmissä?</p> <p><b>Menetelmät:</b> Tutkimukseen osallistui kolmen päiväkotiryhmän henkilökunta sekä kolme varhaiskasvatuksen opettajaa. Tämän tutkimus on laadullinen tutkimus. Sen tiedonhankintastrategia on etnografia. Tutkimuksen aineisto hankittiin kenttätöiden keinoin: osallistuvalla havainnoinnilla ja teemahaastattelulla. Aineiston analysointi toteutettiin aineistoja ristiinlukien ja tiheän konstruktioinnin keinoin teoreettisesta viitekehyksestä ja aineistosta nousevien teemojen ympärille.</p> <p><b>Tulokset ja johtopäätökset:</b> Varhaiskasvatuksessa monilukutaito näytettiin monien eri tieteidenalojen tekstejä hyödyntävänä toimintakulttuurina. Varhaiskasvatuksen jokapäiväisessä toiminnassa oli tavoitettavissa monilukutaitoa vaativaa toimintaa ja menetelmiä. Monilukutaidon käsite ei ollut vielä vakiintunut varhaiskasvatuksen opettajien ammattisanastoon. Opettajat käsittävät monilukutaidon kuitenkin laajan tekstikäsitteen mukaisesti moninaisina luettavina merkkeinä, teksteinä sekä symboleina. Monilukutaidon näyttäytyminen on yhteydessä opettajien pedagogiseen toimintaan ja valintoihin, joita he tekevät suunnitellessaan, toteuttaessaan ja arvioidessaan omia pedagogisia valintojaan sekä lapsiryhmän toimintaa.</p>			
Avainsanat - Nyckelord lukutaito, monilukutaito, etnografia, varhaiskasvatus			
Keywords literacy, multiliteracy, ethnography, early childhood education			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttäytymistieteet / Minerva			

Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Behavioural Sciences		Laitos - Institution - Department Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Antti Mauno			
Työn nimi - Arbetets titel Monilukutaito varhaiskasvatuksessa. Etnografinen tutkimus monilukutaidon näyttäytymisestä varhaiskasvatuksessa			
Title Multiliteracy in early childhood education. An ethnographic study of the display of multiliteracy in early childhood education			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Kristiina Kumpulainen		Aika - Datum - Month and year 1.5.2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 84 pp. + 2 appendice
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p><b>Objectives:</b> The purpose of this study is to highlight ways and methods to support and teach multiliteracy in early childhood education. The theoretical framework of the study defines the concept of multiliteracy. The concept of multiliteracy is based on the changes in literacy in modern society, as well as the perspective of sociocultural learning and socio-semiotic views of the text according to a broad comprehension and the text with its various meanings. In this research, multiliteracy is seen as a mode of operation and pedagogy. The theoretical framework of the study describes the pedagogy of multiliteracy, taking into account the change in the operating culture of early childhood education. The aim of this study is to provide information on the demonstration of multiliteracy in early childhood education. The research question took the form of a theoretical frame of reference: how multiliteracy looks like in early childhood education. How do teachers interpret the concept of multiliteracy in their work and how does multiliteracy appear in kindergarden groups of early childhood children?</p> <p><b>Methods:</b> Staff from three kindergarden groups and three early childhood education teachers participated in the study. This study is a qualitative study. It's data acquisition strategy is ethnography. The research material was acquired through fieldwork: participatory observations and thematic interviews. The analysis of the data was carried out by cross-reading the it and by means of close construction around the themes arising from the theoretical frame of reference and the data.</p> <p><b>Results and conclusions:</b> In early childhood education, multiliteracy appeared as a culture of action that utilized texts from many different disciplines. In the daily activities of early childhood education, activities and methods that required multilingual skills were available. The concept of multiliteracy had not yet been established in the professional vocabulary of early childhood teachers. However, in accordance with the broad text concept, teachers perceived multiliteracy skills as a variety of readable signs, texts and symbols. The demonstration of multilingualism was together with the teachers' pedagogical activities and the choices they made when planning, implementing and evaluating their own pedagogical choices and the activities of the children's group.</p>			
Avainsanat - Nyckelord Lukutaito, monilukutaito, etnografia, varhaiskasvatus			
Keywords literacy, multiliteracy, ethnography, early childhood education			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library/Behavioural Sciences/Minerva			



UNIVERSITY OF HELSINKI

Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information

# Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
1	MONILUKUTAITO.....	3
1.1	Luku- ja kirjoitustaito nyky-yhteiskunnassa.....	3
1.2	Sosiokulttuurinen oppiminen ja sosiosemiotiikka.....	5
1.3	Monilukutaito käsitteenä.....	10
2	MONILUKUTAIDON VARHAISKASVATUKSEN TOIMINTAKULTTUURI .....	13
2.1	Monilukutaito varhaiskasvatussuunnitelmassa.....	13
2.2	Monilukutaidon pedagogiikka ja toimintakulttuuri.....	16
2.3	Monilukutaidon edistämisen ja arvioinnin dynaaminen malli.....	19
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	21
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	22
4.1	Tutkimuksen kulku .....	22
4.2	Etnografinen tutkimusote .....	24
4.3	Tutkimukseen osallistuneet.....	26
4.4	Tutkimuksen orientoitumisvaihe ja valmistautuminen kenttätööhön ....	27
4.5	Kenttätö.....	27
4.5.1	Osallistuva havainnointi .....	28
4.5.2	Teemahaastattelu .....	29
4.5.3	Asiakirjat.....	31
4.6	Aineiston analysointi .....	31
5	MONILUKUTAIDON VARHAISKASVATUKSESSA.....	34
5.1	Millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on monilukutaidosta? .....	35
5.2	Millaisena monilukutaito näyttäytyy varhaiskasvatuksessa.....	42
5.2.1	Tekstien tulkitseminen varhaiskasvatuksessa .....	42
5.2.2	Tekstin tuottaminen varhaiskasvatuksessa .....	52
5.2.3	Tekstien kulttuuriin kasvaminen varhaiskasvatuksessa.....	58
5.2.4	Tekstien mielikuvittelu varhaiskasvatuksessa.....	62
6	LUOTETTAVUUS .....	64

7	POHDINTAA .....	66
	7.1 Jatkotutkimusaiheet .....	69
	LÄHTEET .....	71
	LIITTEET .....	77

## KUVIOT

Kuvio 1      Monilukutaidon edistämisen ja arvioinnin dynaaminen malli (Kumpulainen, Sintonen & Vartiainen (2018))

Kuvio 2      Tutkimuksen kulku



# 1 Johdanto

Nyky-yhteiskunnan kehityksen myötä käsitys luku- ja kirjoitustaidosta on muuttunut. Tähän muutokseen ovat vaikuttaneet teknologisten välineiden räjähdysmäinen kasvu, kulttuurinen moninaisuus sekä uudet näkemykset luku- ja kirjoitustaidon oppimisesta. Osaltaan tähän on pyritty vastaamaan monilukutaidon käsitteen ja monilukutaidon pedagogiikan huomioimisella kasvatus- ja koulutus instituutioiden toiminnassa. Monilukutaito tuli uutena käsitteenä valtakunnallisiin opetus- ja kasvatussuunnitelmien perusteisiin 2010-luvun puolivälissä. Monilukutaito ei ole yksiselitteinen käsite (Mertala 2017.; Luukka 2013.; Kumpulainen, Sitonen, Vartiainen, Sairanen, Nordström, Byman & Renlund. 2018.)

Tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä määrittelen monilukutaidon. Tuon esille monilukutaidon perustana olevat muuttuneet luku- ja kirjoitustaidon käsitykset sekä sosiokulttuurisen oppimisen ja sosiosemioottisen teorian mukaisen laajan tekstikäsityksen näkökulman luku- ja kirjoitustaitoon. Monilukutaito ei ole käsitteenä yksiselitteinen. Vuonna 1996 New London Group niminen tutkijaryhmä määritteli suomalaisen monilukutaito käsitteen vastineen ”multiliteracies”. Tutkijaryhmä muodosti teoksessaan määritelmän käsitteelle sekä kuvasi monilukutaitojen pedagogista käsitystä vedoten yhteiskunnan muutoksiin. (New London Group 1996.) Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä muodostan lisäksi katsauksen monilukutaidon toimintakulttuuriin sekä sen pedagogisiin näkökulmiin varhaiskasvatuksen viitekehyksessä.

Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa tietoa monilukutaidon näyttäytymisestä varhaiskasvatuksessa. Pyrkimyksenä on kuvata varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä ja näkemyksiä monilukutaidosta sekä eritellä ja kuvata käsitteen näyttäytymistä päiväkotiryhmien jokapäiväisissä tilanteissa, menetelmissä sekä ympäristöissä. Tämä tutkimus on laadullinen tapaustutkimus. Sen tiedonhankintastrategia on etnografia. Tutkimusaineisto on hankittu kenttätöyllä kolmesta päiväkotiryhmästä. Kenttätöyssä käytettiin tiedonhankinnassa muun muassa osallistuvaa havainnointia ja haastatteluja. Lisäksi tutkimuksen aineistoa hankittiin teemahaastattelemalla kolmea varhaiskasvatuksen opettajaa. Aineisto

analysoitiin tiheän konstruktoinnin keinoin. Näin muodostan aineiston avulla yksityiskohtaisen kuvauksen tutkittavasta ilmiöstä sekä ristiin lukien kaikkia tutkimuksen aineistoja sekä teoreettista viitekehystä teemojen ympärillä. Teemat muodostuivat teoreettisesta viitekehyksestä ja tutkimusaineistosta.

Kiinnostukseni monilukutaitoa kohtaan nousee omasta henkilökohtaisesta työelämästäni varhaiskasvatuksen opettajana ja erityisluokanopettajana kehitysvammaisille oppilaille. Kohtaan työssäni puhumattomia, luku- ja kirjoitustaidon oppimisen kanssa kamppailevia lapsia. Näille lapsille monilukutaito on antanut mahdollisuuden kohdata monenlaiset tekstit tasavertaisesti toisten kanssa. Lisäksi he ovat saaneet osallisuuden kokemuksen tekstien parissa toimimisesta. Pienelle lapselle tarjotaan nyky-yhteiskunnassa paljon erilaisia virikkeitä, joiden tuottamaa tietoa heidän on opittava hallitsemaan. Monilukutaidon pedagogiikka antaa mahdollisuuden harjoitella jo pienten lasten sekä lukutaidottomien lasten kanssa luku- ja kirjoitustaitoa sekä ymmärtää yhteiskunnan kulttuurista moninaisuutta.

Asiasanat: Lukutaito, monilukutaito, etnografia, varhaiskasvatus,

# 1 Monilukutaito

Tämän luvun ensimmäisessä osassa kuvaan luku- ja kirjoitustaitoa nyky-yhteiskunnassa. Seuraavassa osassa pohdin luku- ja kirjoitustaitoa sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen sekä sosiosemioottisen taustan perusteella. Kolmannessa osassa määrittelen monilukutaitoa, jonka taustalla on nyky-yhteiskunnan muuttunut käsitys luku- ja kirjoitustaidosta sekä sosiokulttuurinen luku- ja kirjoitustaidon oppimisen näkemys että sosiosemioottisesta näkökulmasta lähtevä laaja-tekstikäsitys.

## 1.1 Luku- ja kirjoitustaito nyky-yhteiskunnassa

Kansainvälisessä lasten lukutaitotutkimuksessa lukutaito määritellään Mullisin ja Martinin (2015) mukaan seuraavasti: ”Lukutaito on yhteisön vaatimien ja/tai yksilön arvostamien kirjoitettujen tekstien ymmärtämistä ja käyttöä. Lukijat rakentavat merkityksiä monista erilaisista teksteistä. He lukevat oppiakseen, osallistuakseen lukijayhteisöihin sekä koulussa että vapaa- aikana ja viihtyäkseen. (Mullis & Martin 2015.)” Suomessa puhutaan lukutaidon käsitteestä, jonka oletuksena on sen sisältävän myös kirjoittamisen taidot. Vaihtoehtoisesti puhutaan erillisistä käsitteistä lukutaito ja kirjoitustaito. Lukutaidon käsitteen yhteydessä viitataan englanninkieliseen käsitteeseen ”*literacy*”. Se on käsitteenä laajempi kuin suomalainen lukutaito. ”Literacy” termillä tarkoitetaan sekä luku- että kirjoitustaitoa. (Merisuo-Storm 2010.) Lerkkanen (2006) tarkentaa literacy -käsitteen sisältävän edellä mainittujen lisäksi luku- ja kirjoitustaidon hallinnan (Lerkkanen 2006).

Luku- ja kirjoitustaidon määritelmät ovat vahvasti sidottuina siihen ajanjaksoon, jolloin määritelmiä tehdään. Eri aikakausina lukutaidon määritelmät ovat painotuneet eri tavoin. Lukutaitoon liitetään monenlaisia tavoitteita, kuten oppimisen tai arjen hallinnan tavoitteita. Se pystytään määrittämään eri näkökulmista eri tavoin. Luku- ja kirjoitustaidon vaatimukset ovat nousseet yhteiskunnan kehittyessä. Nyky-yhteiskunnassa, tietoyhteiskunnassa, lukutaidon vaatimukset ovat kehittyneet laaja-alaisempaan käsitykseen. Lukutaidon määrittelyyn kytkeytyy vahvasti monet eri lukutaidot, kuten peruslukutaito, medialukutaito ja kuvanlukutaito. Lisäksi lukutaidon määrittämiseen vaikuttavat erilaiset tilanteet, joissa

lukutaitoa käytetään. Lukutaidon sosiaalinen luonne korostuu nyky-yhteiskunnassa. (Kupiainen & Sintonen 2009; Luukka 2013.)

Lukutaidon muutosten taustalla on usein teknologian muutokset. Yhteiskunnan kehittämien välineiden myötä tarvitaan uudenlaista lukutaitoa viestien tulkitsemiseen ja tuottamiseen. Teknologisten muutosten lisäksi lukutaidon vaatimukset ovat nousseet sosiaalisten ja yhteiskunnallisten muutosten myötä. Näitä voidaan kuvailla ihmisten liikkumisella eri maiden välillä, jolloin kielet ja kulttuurit ovat moninaistuneet. Lisäksi lukutaitoa tarvitaan nyky-yhteiskunnassa ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. Ihmisten on hallittava erilaisia välineitä sekä menetelmiä, joiden avulla ollaan yhteydessä toisiin tai joiden tarjoamasta tiedosta on osattava tulkita tekstin tavoitteet. (Kupiainen & Sintonen 2009.)

Monimediaisuus ja monipuolistunut elinympäristö haastavat luku- ja kirjoitustaidon. Lukutaidon käsitys on laajentunut tämän monipuolistumisen myötä. Perinteinen lukutaito ei enää riitä nyky-yhteiskunnan tekstien lukemiseen. Nyky-yhteiskunnassa on tarvetta osata käsitellä erilaisia sekä monenlaisin välinein tuotettuja tekstejä. Käsittelyllä tarkoitetaan tekstien tulkitsemisen ja tuottamisen taitoja sekä tekstien arvioimisen ja kriittisen suhtautumisen taitoja. Täysipainoinen osallistuminen ja osallisuus nyky-yhteiskuntaan vaatii luku- ja kirjoitustaidon hallintaa. (Mustola & Koivula 2018.) Lisäksi kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus on lisääntynyt yhteiskunnan muutoksen myötä. Ihmiset liikkuvat valtioiden välillä yhä enenevässä määrin, jolloin kulttuurit ja kielet sekoittuvat. Näihin muutoksiin vastaaminen tarvitsee uudenlaista käsitystä luku- ja kirjoitustaidosta. Kulttuurin, kielen ja teknologian lisääntyttä tarvitaan erilaista luku- ja kirjoitustaitoa osallistuakseen sekä pystyäkseen vaikuttamaan muun muassa työelämään, koulunkäyntiin tai vapaa-ajan tapahtumiin. (New London Group 1996.)

Yhteiskunnan luku- ja kirjoitustaidon tarpeiden muutosta käsitteli The New London Group (1996) tutkijaryhmän artikkelissaan ”A Pedagogy on multiliteracies: Designing Social Futures”. Tutkijaryhmä kuvaili artikkelissaan kulttuurien moninaisuutta ja teknologian tuomia mahdollisuuksia luku- ja kirjoitustaidon näkökulmasta. Lisäksi artikkelissa pyrittiin vastaamaan muutokseen ottamalla näkökulmaksi muuttuvan sosiaalisen ympäristön tarpeet ja uusi luku- ja kirjoitustaitoon sekä luku- ja kirjoitustaidon pedagogiikkaan liittyvä tutkimus. Yhteiskunta on

moninaistunut. Monenlaiset mediat, kulttuurit sekä kielet ovat esillä jokapäiväisessä elämässä. Näkökulma nyky-yhteiskunnan luku- ja kirjoitustaitoon tarvitsee laajemman käsityksen, kuin vain peruslukutaidon. Peruslukutaidolla tarkoitetaan kielen äännejärjestelmän hallintaa ja sen muuntamista luettavaan tai kirjoitettuun muotoon. Laajempi näkökulma luku- ja kirjoitustaitoon on tärkeä, sillä sosiaalisen ympäristön, kulttuurien ja kielen moninaisuus näkyy jokapäiväisessä elämässä niin päiväkotiryhmissä, koululuokissa kuin työelämässäkin. Kiinnittymistä näihin yhteisöihin tukee laajempi käsitys luku- ja kirjoitustaidosta. Sen kautta eri taustoista tulevat yksilöt voivat tuntea ja saada onnistumisen kokemuksia oppimisessa ja keinon vaikuttaa yhteiskunnan tapahtumiin. Luku- ja kirjoitustaidon oppimista on yhteiskunnassa tuettava moninaisilla tavoilla ja välineillä, ei vain valtaväestön kielellä. (New London Group 1996.)

## **1.2 Sosiokulttuurinen oppiminen ja sosiosemiotiikka**

Sosiokulttuurisen oppimisen näkökulmasta voidaan kuvailla tilanteita, joissa oppimista tapahtuu. Näitä tilanteita on ihmisten elinympäristö ja elämä täynnä. Oppimisen mahdollisuus on läsnä kaikissa tilanteissa ja kaikkialla. Se ei ole sidottu vain kasvatusta ja koulutusinstituutioiden sisälle, vaan jokaisessa tapahtumassa on mahdollisuus oppia, niin harrastuksissa kuin arjen askareita hoitaessa. Oppiakseen ihminen ei tarvitse suoraa opetusta. Oppimisessa on kyse sosiokulttuurisen näkökulman mukaan näiden moninaisten tilanteiden tuomasta tiedosta ja taidosta. Ihmisten mahdollisuus omaksua tilanteissa saamaansa tieto ja taito, ja käyttää sitä tulevaisuudessa. (Säljö 2004.)

Oppiminen on nähtävä laajemmassa kontekstissa, kuin vain yksilössä tapahtuvana muutoksena. On käsitettävä ympäristön, sen vaatimusten ja mahdollisuuksien yhteys oppimiseen. Oppiminen on sidoksissa aikaan ja kulttuuriin, jossa elämme. Yhteiskunnassa vaadittavat tiedot ja taidot muuntautuvat eri aikakausina, kuten muun muassa erilaiset oppimiseen liittyvät tiedonhankintatavat sekä työskentelymetodit ja -välineet. Nämä ovat vahvasti sidoksissa siihen yhteiskuntaan ja sosiaaliseen käsitykseen, joka vaikuttaa ympäristössä ja kulttuurissa. (Säljö 2004.)

Sosiokulttuurisen oppimisen näkökulman ydin on vuorovaikutuksessa. Erityisesti siinä, miten yksilö ja yhteisö vuorovaikuttavat keskenään sekä käyttävät fyysisiä ja kognitiivisia välineitä toimiessaan ympäristössään. Sosiokulttuurisessa näkökulmassa käytetään termejä väline ja työkalut. Sosiokulttuuriset välineet ja työkalut ovat sekä kielellisiä että fyysisiä, ja niiden avulla ihminen on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Lisäksi tarvitsemme kykyä viestiä eri tavoin toisten ihmisten kanssa. Nämä ovat niitä keinoja, joita tarvitsemme ympäristössä toimimisessa ja sen ymmärtämisessä. Sosiokulttuurisessa oppimisessa on kyse näiden sosiokulttuuristen välineiden ja -toimintojen omaksumisesta. Näistä kulttuurissamme ja yhteiskunnassa olevista tiedoista, ajattelusta ja toimintamalleista opimme vuorovaikutuksessa toisten ihmisten ja ympäristön kanssa. Sosiokulttuurisessa oppimisessa lapselle välitetään tietoja ja taitoa vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Ympäristö, ympäristön välineet ja toiset ihmiset välittävät näitä vuorovaikutusprosessissa toisilleen. (Säljö 2004.)

Sosiokulttuurisessa oppimisessa kieli ja kommunikaatio ovat merkittävässä osassa. Kielen ja kommunikaation välityksellä lapsi saa kokemuksia ympäristöstään. Ne toimivat oppimisen välineinä. Lapsi tulee kielen välityksellä tietoiseksi, miten ympäristöä ja ympäristön toimintoja voidaan kuvata erilaisten välineiden avulla. Kielen oppiminen on yhteydessä yhteiskunnan, kulttuurin ja yhteisön tapoihin ajatella ja ilmaista mielipiteitään. Yksilöiden erilaiset lähtökohdat, niin kehitykselliset, sosiaaliset kuin kulttuuriset kokemukset ja ympäristöt, käsittää toimintaa ja ympäristöään vaikuttavat siihen, mitä tilanteissa tulkitaan ja mitä tällöin opitaan. Sosiokulttuurisessa näkökulmassa oppiminen tapahtuu erilaisissa tilanteissa, joissa ihmiset ovat vuorovaikutuksessa keskenään. On tärkeää tarkastella yksilöllisesti, mitä kukin oppii näissä tilanteissa – Ei niinkään vain mitata tiettyä tiedollista saavutusta. (Säljö 2004.)

Elinikäisen oppimisen sekä tiedollisen kehityksen periaate on vahvasti sidoksissa sosiokulttuuriseen oppimiseen. Kulttuuristen välineiden (artefaktien) ansiosta pystymme saavuttamaan uusia käsityksiä muun muassa ympäröivän yhteiskunnan tai yhteisön tarpeisiin. Näin ollen oppiminen ei ole sidoksissa kronologiseen ikään vaan se on jatkuva prosessi. Oppimista tapahtuu jatkuvasti eri tasoilla

erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Elinikäisen oppimisen mahdollisuuteen on vastannut myös nyky-yhteiskunnan muutos ja tarve kehittää erilaisiin tarpeisiin suunnattuja teknologisia välineitä. Toisaalta yksilöiden täytyy oppia hallitsemaan ja käyttämään näitä välineitä tarkoituksenmukaisesti. Pystyäkseen nostamaan kompetenssiaan ja hallitakseen välineiden tuottamaa tietoa, vaatii se uusien asioiden oppimista. (Säljö 2004.; Kumpulainen et. al. 2018.)

Luku- ja kirjoitustaito voidaan nähdä olevan läsnä ihmisten jokapäiväisessä elämässä välineenä, jolla ihminen viestii ja on vuorovaikutuksessa yhteisönsä kanssa. Luku- ja kirjoitustaidon käyttöä edellytetään osallistuttaessa moniin yhteiskunnan palveluihin. Näissä yhteyksissä luku- ja kirjoitustaitoa voidaan pitää sosiokulttuurisen näkökulman valossa sosiaalisena käytänteenä, jolla on suuri merkitys juuri ihmisten välisessä tiedon ja jakamisessa. Lapsi oppii lukutaidon merkityksen ja käyttötaidon yhdessä toisten kanssa toimiessa arkipäivän tilanteissa sekä koulutus- ja kasvatustilanteiden toiminnassa. (Kupiainen & Sintonen 2009.)

Luku- ja kirjoitustaito nyky-yhteiskunnassa nähdään sosiaalisena tapahtumana. Niitä voidaan käyttää jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa ihmisten välillä ja niihin usein sisältyy erilaisia sosiaalisia tilanteita. Sosiokulttuurisessa näkökulmassa luku- ja kirjoitustaidon nähdään olevan väline, jonka avulla ihmiset pystyvät kommunikoimaan ja toimimaan sekä olemaan osallisia yhteiskunnassa. (Lankshear & Knobel 2007.)

Sosiokulttuurisesta näkökulmasta tarkasteltaessa luku- ja kirjoitustaitoa se voidaan nähdä dynaamisesta näkökulmasta, dynaamisen teorian mukaan. Green (1988) esitti artikkelissaan tämän teorian. Dynaamisessa mallissa luku- ja kirjoitustaitoon liittyy kolme eri ulottuvuutta: operationaalinen, kulttuurinen sekä kriittinen ulottuvuus. Näiden ulottuvuuksien kautta luku- ja kirjoitustaidossa yhdistyy kieli, merkitykset ja konteksti. Tässä näkökulmassa mikään näistä ulottuvuuksista ei ole tärkeämpi kuin toinen mietittäessä luku- ja kirjoitustaitoa arkipäivän välineenä tai luku- ja kirjoitustaidon pedagogiikkaa. Operationaalinen ulottuvuus käsittää kielen liittyvän luku- ja kirjoitustaitoon. Kielen käyttö luku- ja kirjoitustilanteissa vaatii tietoa ja taitoa siitä merkijärjestelmästä ja merkkien

tuottamisesta, minkä avulla voi puolestaan ymmärtää, miten kirjoittaa ja lukea erilaisissa yhteyksissä ja tilanteissa asianmukaisesti. Näitä tilanteita ovat muun muassa kuvien tulkitseminen kuvilla kommunikoivien kommunikaatiokansioista tai erilaisten käsitteiden hallinta tieteellisessä tekstissä. (Green 1988.; Kumpulainen & Sintonen 2017.; Kupiainen & Sintonen 2009.)

Kulttuurinen ulottuvuus luku- ja kirjoitustaidon dynaamisessa näkökulmassa on merkkien ja merkitysten tekemistä sosiaalisen käytännön mukaisesti. Tekstien ymmärtäminen vaatii ymmärrystä niiden vaikuttavuudesta ympäristöön. Erilaisia luku- ja kirjoitustaitoja käytetään erilaisissa tilanteissa ja ympäristöissä eri tavoin. On osattava suhteuttaa omat kokemukset siihen tilanteeseen, jossa toimitaan, pystyäksään tuottamaan ja tulkitsemaan tekstejä tarkoituksenmukaisella tavalla. Tällöin on ymmärrettävä, miten merkityksiä luodaan tekstien ja merkkien välityksellä. Huomioiden ne sosiaaliset ja kulttuuriset lainalaisuudet, mitä tilanteissa on. (Green 1988.; Kupiainen & Sintonen 2009.)

Kriittinen ulottuvuus tarkoittaa, dynaamisen näkökulman mukaan tarkasteltaessa luku- ja kirjoitustaitoa, tekstien ja merkkien viestivän erilaisia arvoja, asenteita ja näkökulmia. On osattava tulkita tekstien merkityksiä. Kriittinen ulottuvuus tuottaa myös uudenlaisia tulkintoja teksteihin, niiden merkityksiin ja tuottamiseen. Tekstien ja merkkien lukija voi kyseenalaistaa tai muokata teksteihin uudenlaisia merkityksiä. Näin ollen pystytään vaikuttamaan ja muuttamaan tekstien esittämiä merkityksiä. (Green 1988.; Kupiainen & Sintonen 2009.)

Luku- ja kirjoitustaidon tarve on laajentunut koskemaan monenlaisia medioita ja medioiden tuottamia viestejä ja merkkejä. Semioottisessa teoriassa teksti nähdään merkkeinä. Merkeissä yhdistyvät tulkitsejan kokemukset, kulttuuriset taustat sekä tiedot. Tiedot, taidot ja asenteet, joita merkkeihin kohdistetaan ovat monikanavaisia, kuten kuvia, ääniä, aistikokemuksia tai audiovisuaalisia. (Kupiainen & Sintonen 2009.; Mertala 2017.)

Lukutaitoa ja lukutaidon muutostarvetta nyky-yhteiskunnassa tarkasteltaessa sosiaalisena ja vuorovaikutuksen välineenä, tulee huomioida yhteiskunnan erilaiset tekstit ja niihin liittyvä semioottinen näkökulma. Sosiosemioottisesta



näkökulmasta, mikä tahansa median- tai kulttuurin väline voidaan nähdä luettavana elementtinä, tekstinä. Sosiosemioottisessa teoriassa käytetään tekstistä käsitettä merkki ”sign”. Teorian lähtökohtana on nämä monimuotoiset merkit sekä, miten merkkejä käytetään sosiaalisesti. Teksti ja merkit ovat tekijän muovaamia elementtejä, joille on annettu merkitys ja muoto. Pienten lasten piirustukset ovat mainio esimerkki siitä, miten tietynlaiset graafiset muodot saavat merkityksen, kun tekijä kertoo mitä on niissä tavoitellut. Kress (2003) kuvaa teoksessaan pienen pojan piirustusta, joka saa merkityksiä lapsen nimeämällä piirustuksen osia. Nämä merkitykset eivät selviäisi muuten kuin tekijän avaamalla ne. (Kress 2003.) Sosiosemioottisen teorian lähtökohtana ovat nämä moninaiset merkit ja miten niitä käytetään sosiaalisesti. Merkit ovat yhteiskunnassa tuotettuja elementtejä. Merkkien taustalla on jokin tekijä eli merkitsijä. Merkitsijä välittää tekemänsä merkin avulla, millaisia merkityksiä tekemänsä merkki tuottaa. Ympäristö vaikuttaa siihen, mitä merkeistä on tulkittavissa. Kaikki merkit ovat kuitenkin luettavia ja ne tuottavat merkityksiä. (Bezemer & Kress 2016.)

Luku- ja kirjoitustaitoa voidaan tutkia myös sosiosemioottisen teorian näkökulmasta. Tällöin taitoja ei nähdä vain kirjainten tulkitsemisena ja tuottamisena. Sosiosemiotiikka korostaa kaiken tekstin ja merkkien olevan luettavissa olevia merkkejä, sillä kaikki merkit kätkevät sisälleen merkityksen. (Kress 2003) Merkkien kätkemät merkitykset ovat kulttuurin tai sosiaalisen yhteisön muovaamia. Merkit ovat multimodaalisia, sillä kaikissa niissä yhdistyvät aina erilaiset mediat. (Kress, 2003.) Lukutaito laajenee semioottisen teorian valossa, sillä siinä teksti nähdään laajana tekstikäsityksenä. Mertala (2017) toteaa semiotiikan teorian valossa lukutaitoa vaativan tekstin olevan, mitkä tahansa merkit ja symbolit, jolla pystytään välittämään merkityksiä. (Mertala 2017.)

Nyky-yhteiskunta on pullollaan sosiosemioottisen teorian valossa erityyppisiä luettavissa olevia tekstejä, kuten muun muassa kuvia ja symboleja. Kuvien ja tekstien kautta viestitään kulttuurisin välinein tekstien monenlaisia merkityksiä. Tekstin tulkitsijan on harjaannuttava tähän taitoon. On osattava käyttää kuvien sekä sanojen merkityssisältöjä rinnakkain tulkitessaan tekstiä. Eri mediat yhdistävistä teksteistä ja tekstimaailmoista käytetään käsitettä multimodaaliset tekstit. Multimodaalisuus näkyy merkkien ja tekstien yhdistämisenä samassa tekstissä

tai merkissä. Multimodaalisissa teksteissä voi yhdistyä kuva, kirjoitus, ääni ja video eli sana sekä kuva. (Seppänen 2015.)

### 1.3 Monilukutaito käsitteenä

Lukutaidon määritellään Suomessa pitävän sisällään sekä luku- ja kirjoitustaidon. Yhteiskunnan muuttuneiden ja multimodaalistuneiden tekstikäytänteiden myötä luku- ja kirjoitustaito ovat saaneet rinnalleen monenlaisia lukutaitoja. Näin ollen voidaan käyttää käsitettä monilukutaito, jossa erilaiset tekstit ovat keskiössä. Teksti nähdään monilukutaidon määritelmässä sosiosemioottisen teorian mukaisesti laajan tekstikäsityksen mukaisesti. Ihmiset yhdessä kielen avulla tuovat merkityksiä teksteihin, jolloin sosiokulttuurisen oppimisen teoria on myös monilukutaidon taustalla vaikuttava teoria. Monilukutaidolla kuvataan toimintaa erilaisten tekstien parissa. Se on sekä taitoa että valmiuksia tulkita ja tuottaa erilaisia tekstejä. Tuottamisen ja tulkinnan taidot nähdään monilukutaidossa yhdistyvinä toimintoina. Tulkinnan ja tuottamisen taitojen rinnalla monilukutaito pitää sisällään tekstien kanssa toimimisen monenlaisissa tilanteissa. Monilukutaitoinen henkilö ymmärtää tekstien rakenteita, sääntöjä ja merkityksiä sekä arvioi ja arvottaa tekstejä suhteessa yhteisöön, ympäristöön ja kulttuuriin. Monilukutaitoinen henkilö käyttää erilaisia menetelmiä tuotettujen tekstien parissa toimiessaan. (Luukka 2013; Kumpulainen et. al. 2018.) Pieni lapsi oppi nyky-yhteiskunnan tapoja tuottaa, tulkita ja arvioida tekstiä yhteistyössä aikuisten ja toisten lasten kanssa. (Kumpulainen et. al. 2018.)

Suomalaisen termin monilukutaito lähimpänä englanninkielisenä vastineena voidaan käyttää ”multiliteracy” termiä. Nämä molemmat termit määrittävät käsitteen sisältävän moninaisten tekstien kanssa toimimisen. Toimiminen nähdään erilaisissa tekstiympäristöissä toimimisena, jossa monenlaiset mediat ja multimodaaliset tekstit yhdistyvät joustavasti. Monilukutaidolla tarkoitetaan yksilön kykyä hyödyntää erilaisia kulttuurisia valmiuksia toimia moninaisten tekstien parissa. Monilukutaidon kehittämisessä nähdään elinikäisen oppimisen periaate. Monilukutaidon kehittämisen alkuvaiheessa tekstien konkreettisuudella ja käytännöllä on suuri merkitys, kun taas valmiuksien karttumisen myötä, tekstit

voivat muuttua abstraktimmiksi ja eri tavoin tulkittaviksi, tuotettaviksi ja arvioitaviksi. (Luukka 2013.)

Englanninkielinen ”multiliteracy” termi voidaan nähdä syntyneeksi New London Group nimisen tutkimusryhmän artikkelin myötä vuonna (1996). Ryhmä kirjoitti teoksen *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. Multiliteracy, jossa monilukutaito nähdään kansainvälisesti pedagogisena muutoksena ja lähestymistapana erilaisten tekstien käytössä kaikessa opetus- ja kasvatustoiminnassa. (New London Group 1996; Mertala 2018.; Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015.)

Monilukutaito käsitteellä sekä monilukutaidon pedagogiikalla pyritään vastaamaan yhteiskunnan muutoksiin. Monilukutaidon on tarkoitus täydentää perinteistä lukutaitoa, jossa kielen nähdään olevan keskiössä ja joka pitää sisällään jokaisen kielen oman äännejärjestelmän ja säännöt. (New London Group 1996.)

Luku- ja kirjoitustaitojen pedagogiikalla tarkoitetaan yleensä paikallisen väestön oman kielen luku- ja kirjoitustaidon oppimista. Monilukutaidon pedagogiikassa koetaan mahdollisena laajentaa luku- ja kirjoitustaitoa kattamaan myös monimuotoisen kielen ja kulttuurin mukanaan tuomat tekstimaailmat. Lisäksi monilukutaidon pedagogiikassa halutaan ottaa käyttöön ja huomioon monenlaiset tekstit sekä monin eri tavoin tuotetut tekstit. Monilukutaidon pedagogiikka keskittyy kielen erilaisiin esiintymisen muotoihin. (New London Group 1996.)

Tekstien tuottaminen ja tulkinta ovat erilaisia eri tiedonaloilla ja eri elämänalueilla. Luukka (2013) kuvaa monilukutaidon käsitteessä yhdistyvän neljä moni- alkuista termiä. Nämä ovat monimodaalisuus, monimediaisuus, monitilanteisuus ja monikulttuurisuus. Monilukutaidon kohdalla moninaisuus tarkoittaa jo sitä, perinteiseen lukutaitoon nähden, että siinä yhdistyy tekstin tulkinnan, tuottamisen ja arvioimisen taidot. (Luukka 2013.)

Monilukutaidon käsitteen pyrkimyksenä on nostaa nyky-yhteiskunnan luku- ja kirjoitustaidon moninaisuus esille. Monet suomalaiset tutkijat kuvaavat monilukutaitoa sateenvarjokäsitteenä. Monilukutaidon katsotaan pitävän sisällään

monenlaisia lukutaitoja, kuten medialukutaito, visualinen lukutaito ja matemaattinen lukutaito. (Luukka 2013; Kupiainen et al. 2015; Mertala 2017.) Räsänen (2015) kuvailee erilaisia lukutaitoja selviytymisehtona nyky-yhteiskunnassa, jossa vaaditaan taitoa tulkita ja ymmärtää vaativaa ja monimutkaista todellisuutta. Erityyppisistä lukutaidoista on noussut keskustelu lähes kaikkien tieteenalojen yhteyteen. (Räsänen 2015.) Harmanen (2016) toteaa, että monilukutaito käsitteellä on haluttu korostaa nyky-yhteiskunnan luku- ja kirjoitustaidon merkitystä. (Harmanen 2016.) Kupiainen ja Sintonen (2009) nostavat edellä mainittujen lisäksi rinnalle monilukutaitoon vaikuttavat teknologiset ja yhteiskunnan sosiaaliset muutokset. (Kupiainen & Sintonen 2009.)

Monilukutaidon käsite on noussut opetus ja kasvatusalalla vahvasti esiin suomalaisten opetussuunnitelmien uudistuksen myötä vuosina 2014–2017. Opetushallitus 2014–2017.) Opetussuunnitelmauudistuksen tarkoituksena on ollut vastata yhteiskunnan ja nykytoimintakulttuurien muutoksiin. Jo pienen lapsen kasvuympäristö on monimediaistunut. Tästä syystä myös luku- ja kirjoitustaidon vaatimukset ovat muuttuneet ja kasvaneet. Pieni lapsi on tekemisissä kasvuympäristössään erilaisten medioiden kanssa, joiden muodostamien tekstien kanssa hän elää jokapäiväistä elämää. Opetussuunnitelmat ovat vastanneet yhteiskunnan tarpeeseen opettaa erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvioimisen taitoja. Pienikin lapsi tarvitsee taitoja ja tietoja, millä suhtautua median tuottamiin teksteihin kriittisesti. (Mustonen & Koivula 2017.)

## **2 Monilukutaitoinen varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri**

Ensimmäisessä luvussa nostan esille varhaiskasvatussuunnitelman valossa monilukutaidon käsitettä sekä varhaiskasvatuksessa vallitsevaa oppimiskäsitystä ja monilukutaitoa laaja-alaisen osaamisen taitona. Toisessa luvussa kuvaan monilukutaitoa varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin muutosten näkökulmasta sekä pohdin monilukutaidon pedagogiikkaa suhteessa pienten lasten opetukseen.

### **2.1 Monilukutaito varhaiskasvatussuunnitelmassa**

Varhaiskasvatuksen tehtäväksi varhaiskasvatussuunnitelma (2018) määrittelee lasten kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemisen ja edistämisen. Tätä tehtävää toteutetaan yhdessä varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten huoltajien, perheiden ja kotien kanssa. Varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisena tehtävän voidaan määritellä erilaisista taustoista, kulttuureista ja kasvuympäristöistä tulevien lasten yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon vahvistaminen. Varhaiskasvatuksessa lapsi oppi taitoja ja tietoja, joiden tavoitteena on kannatella ja vahvistaa lapsen osallisuutta sekä aktiivista toimijuutta. (Opetushallitus 2018.)

Varhaiskasvatuksella ja varhaiskasvatuksen pedagogisella viitekehyksellä nähdään olevan tärkeä osa lapsen kasvussa ja oppimisessa. Lapsi luo varhaiskasvatuksessa käsityksen ja perustan itsestään elinikäisenä oppijana. Jokainen lapsi tuo varhaiskasvatukseen oman ja yhteisönsä kulttuurin, arvot ja perheen toimintamallit. Varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan ytimessä on henkilöstön, hallinnonalan ja koko varhaiskasvatusinstituution näkemys lapsuudesta sekä näiden tahojen ymmärrys lapsuudesta nyky-yhteiskunnassa. Pedagogisen toiminnan viitekehyksessä lasten yksilöllisyys ja yksilöllisyyden käsittäminen osana toiminnan suunnittelua, toteutusta ja arviointia on merkittävä pohja varhaiskasvatopedagogiikalle. (Opetushallitus 2018.)

Varhaiskasvatussuunnitelmaa (2018) ohjaava oppimiskäsitys on sosiokulttuurinen. Se määrittelee oppimisen, kasvun ja kehityksen tapahtuvan ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Yksilö on vuorovaikutuksessa ympäristön sekä ympäristön kulttuuristen välineiden kanssa. Lapsi nähdään toimijana, joka ottaa aktiivisesti osaa uteliaisuudella ja oppimismotivaatiolla tämän yhteisönsä toimintakulttuuriin. Oppiminen ei ole sidottua tiettyihin instituutioihin vaan oppimista nähdään tapahtuvan kaikkialla lapsen ollessa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Varhaiskasvatussuunnitelmassa oppimisen ja pedagogiikan lähtökohdaksi määritellään lasten kokemukset, mielenkiinnon kohteet ja osaaminen. Opetettävien taitojen ja tietojen liittäminen aikaisempaan kokemusmaailman sekä valmiuksiin vahvistaa lapsen oppimismotivaatiota. Leikki on varhaiskasvatuksikäisen lapsen toiminnan keskiössä. Leikin kautta oppiminen vahvistaa lapsen motivaatiota ja halua oppia uusia taitoja ja tietoja. Leikin ymmärtäminen lapsen kehitystä, oppimista ja hyvinvointia edistävänä toimintana on varhaiskasvatuspedagogiikan tärkeä arvo. (Opetushallitus 2018.)

Varhaiskasvatussuunnitelmassa (2018) varhaiskasvatuksen tehtäväksi määritellään laaja-alaisen osaamisen taitojen kehittäminen ja tukeminen. Laaja-alaisen osaamisen taitojen kokonaisuus koostuu varhaiskasvatussuunnitelmassa (2008) ajatteleminen ja oppimisen taidoista, kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun taidoista, itsestään huolehtimisen ja arjen taidoista, monilukutaidosta ja tieto- ja viestintäteknologisesta osaamisesta sekä osallistumisen ja vaikuttamisen taidoista. Laaja-alaisen osaamisen tarkoituksena on lapsen kokonaisvaltainen tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden sekä tahdon tukeminen ja kehittäminen. Kyky käyttää näitä laaja-alaisia tietoja ja taitoja erilaisissa tilanteissa ja eri-alaisten kulttuuristen- ja yhteisöllisentapojen mukaisesti on laaja-alaisen osaamisen tavoitteena. (Opetushallitus 2018.)

Suomalainen yhteiskunta on murroksessa. Laaja-alaisen osaamisen tarve lapsen elämässä on vahvistunut. Varhaiskasvatussuunnitelmassa (2018) nähdään tämä muutos tarpeena kehittää laaja-alaisesti näitä ihmisenä kasvamisen, yhteiskunnassa toimimisen ja tulevaisuuden osaamisen taitoja. Laaja-alaisen osaamisen taitojen määrittäminen varhaiskasvatussuunnitelmaan vahvistavat ja tukevat lapsen liittymistä ja kasvamista yhteiskuntaan ja yhteiskunnan jäsenyyteen. Laaja-

alaisen osaamisen taidoilla nähdään perusta elinikäisessä oppimisessa. Nämä taidot rakentuvat ja muotoutuvat koko yksilön elämän ajan. Opetus- ja kasvatussuunnitelmissa näistä laaja-alaisista taidoista on tehty jatkumo, joka alkaa varhaiskasvatuksesta ja päättyy perusopetuksen lopussa. Laaja-alaisen osaamisen taitojen kehittymiseen liittyy vahvasti varhaiskasvatuksen laadukas pedagoginen toiminta sekä varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri. Laadukkaan pedagogisen toiminnan keskiössä on tavoitteellinen toiminta, oppimisympäristöjen ja oppimisvälineiden hyödyntäminen sekä lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen tuki. Toimintakulttuurin näkökulmasta on mahdollistettava edellä mainittujen taitojen kehittyminen. (Opetushallitus 2018.)

Monilukutaito on vahvasti esillä nyky-yhteiskunnassa. On kiistämättä selvää, että monilukutaidon tieto- ja taitopohjaa tarvitaan ihmisten osallisuuden ja yhteiskuntaan osallistumisen sekä siellä toimimisen näkökulmasta. Varhaiskasvatuksen yhtenä tehtävänä on vahvistaa lasten tasa-arvoa. Monilukutaidon näkökulmasta varhaiskasvatuksella on merkittävä rooli tasa-arvon edistäjänä ja kehittäjänä. Monilukutaidon nähdään varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) olevan keskeinen taito. Monilukutaidon taustalla on käsitys tekstistä laajassa näkökulmassa eli laaja tekstikäsitys. Laajan käsityksen mukaan tekstiksi määritellään kaikki puhutussa, kirjoitetussa, digitaalisessa ja audiovisuaalisessa muodossa olevat tekstit. Lisäksi varhaiskasvatussuunnitelma (2018) näkee monilukutaidon sateenvarjokäsitteenä, johon liittyy monenlaisia yhteiskunnassa tarvittavia lukutaitoja, kuten kuvanlukutaito, medialukutaito ja numeerinen lukutaito. Lisäksi monilukutaito tarkoittaa myös perinteistä peruslukutaitoa. Monilukutaidon kehittämisessä lapsi tarvitsee aikuisen tukea. Aikuisen tehtävänä on suunnata ja innostaa lapsen mielenkiintoa erilaisia tekstejä ja lukutaitoja kohtaan. Varhaiskasvatuksen pedagogiikassa monilukutaitoa tuetaan rikastuttamalla tekstiympäristöjä, mahdollistetaan lasten itsensä tuottama kulttuurinen toiminta sekä hyödynnetään lastenkulttuurista toimintaa. (Opetushallitus 2018.)

## 2.2 Monilukutaidon pedagogiikka ja toimintakulttuuri

Peruslukutaidon pedagogiikka määrittää luku- ja kirjoitustaitoa vain valtaväestön kielen oppimisen ja opetuksen näkökulmasta. Tällöin keskitytään muun muassa kieleen liittyvän kirjain-äännejärjestelmän opettamiseen ja oppimiseen. Monilukutaidon pedagogiikan lähtökohtana on kielen esiintymisen muodot, ottaen huomioon erilaiset kulttuurisen ja tilannekohtaisen kontekstin, missä kieltä ja merkkejä tuotetaan. (New London Group 1996.)

Mertala (2017) kuvailee monilukutaidon pedagogiikan taustalla olevaa ajatusta, joilla lapsille voi opettaa lukutaitojen merkityksiä. Tässä ajatuksessa Mertala kiteyttää opettajan tekemät valinnat niin, että opettaja toimii saadakseen kaiken sen näkymättömän tiedon, joita merkkien taakse kätkeytyy näkyväksi. Tekstien ja merkkien näkymättömät osat tarkoittavat hänen mukaansa sitä, miten tekstit vuorovaikuttavat ympäristön kanssa sekä miten niihin kytkeytyy muun muassa kulttuurin arvot ja asenteet. (Mertala 2017.)

Monilukutaito-käsitteen moninaisuuden huomioiminen haastaa opettajat. Mertala (2017) ehdottaakin, että lukutaitojen pedagogisten ratkaisujen mietinnässä tulisi lähteä ylempää käsin liikkeelle. Hän kuvaa prosessia opettajan tietoisien valintojen kirjona. Opettajan tulisi pohtia oman työskentelyn taustalla, mitä juuri hänen opetettavat lapset tarvitsevat. Millaista lukutaitoa he tarvitsevat tällä hetkellä ja tulevaisuudessa? (Mertala 2017.) Opettajan tietoisien valintojen myötä, mitkä tehdään sen hetkiseen lapsiryhmän yksilölliset tarpeet huomioiden, lapsi saa taroituksenmukaista opetusta. Erityisesti ottaen huomioon lasten kielellinen ja kulttuurinen tausta sekä monenlaiset tekstimaailmat, voidaan saada aikaan kokonaisvaltaista oppimista. Monilukutaito pedagogisina ratkaisuin mahdollistaa huomioimaan lasten yksilölliset erot ja lähtökohdat sekä antaa mahdollisuuden erilaisen menetelmien käyttöön oppimista ohjaavien tietojen ja taitojen jäsentymisessä. (Cope & Kalantzis 2009.)



Toimintaympäristöjen monimediaisuus on osa nyky-yhteiskunnassa lasten toimintaympäristöjä. Monimediaisuus näkyy niin lasten vapaa-ajan toiminnassa kuin myös varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa. Monimediaisuus näkyy tekstien tulkitsemiseen ja tuottamiseen käytettyjen välineiden ja toimintaympäristöjen monipuolistumisena. Monimediaisuuden myötä tekstien ja kielen käyttämisen muodot ovat monipuolistuneet. Ihmisten välisessä kommunikoinnissa käytetäänkin tekstiä, kuvia, videoita ja symboleja. (Mustonen & Koivula 2018.) Erilaisten tekstimuotojen yhdistäminen sekä tekstien tuottamisen ja tulkitsemisen keinojen samanaikainen hyödyntäminen mahdollistaa uudenlaisten pedagogisten lähestymistapojen käytön. Tekstimuotoja yhdistämällä tuotetaan multimodaalisia tekstejä. Näiden tekstien käyttö ei vaadi pelkästään vahvaa peruslukutaitoa vaan niissä hyödynnetään monia eri lukemisen ja kirjoittamisen tapoja. Opettajien on huomioitava nyky-yhteiskunnan tekstimaailmojen muutos, jotta varhaiskasvatuksessa lapsia voidaan opettaa ja ohjata monipuolista tekstien tulkintaa ja tuottamista. (Kervin & Comber 2019.)

Monilukutaidon pedagogiikka on vahvasti sidoksissa varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittämiseen. Monilukutaito on pedagoginen käytäntö, jossa pyritään pois lukutaidon tietojen korostamisesta, kohti monipuolisten tekstien kanssa toimimista ja taitojen kehittämistä yhdessä toisten kanssa (Luukka 2013). Varhaiskasvatuksessa yhteiskunnan tekstikäytänteiden muutokset edellyttävät toimintakulttuurin kehittämistä ja arvioimista. Käsitystä monilukutaidosta, ja sen tietoisuutta yhdistämistä varhaiskasvatuksen työtapoihin ja menetelmiin sekä tavoitteisiin. Ymmärrys tekstin tuottamisen, tulkitsemisen ja arvottamisen kokonaisuudesta monilukutaidon pedagogiikassa, luo pohjan lapsen yhteiskunnan osallisuudelle ja tasa-arvoiselle jäsenyydelle. Käsitys monilukutaidon oppimisesta ja -tiedon omaksumisesta laajasti eri yhteyksissä ja erilaisissa toimintaympäristöissä, jokaisen yksilölliset lähtökohdat huomioiden, luo lapselle pohjaa elinikäiselle oppimiselle. Toimintakulttuurin vahvistaminen oppivana yhteisönä voidaan nähdä monilukutaidon pedagogiikan lähtökohtana. Yhteisöllisesti erilaisten tekstien kanssa työskentely avaa mahdollisuuden henkilöstön ja lapsen väliseen vastavuoroiseen vuorovaikutukseen. Jatkovaa oppimista tapahtuu jokaisessa kasvuyhteisössä lapsen elinympäristössä. Jokaisessa yhteisössä lapsi kantaa

mukanaan omia kulttuurisia voimavarojaan työskennellä erilaisten tekstien parissa. (Mustola & Koivula 2018.)

Tärkeässä osassa monilukutaidonpedagogiikkaa on monenlaisissa tekstiympäristöissä toimimisen. Lapsille tarjotaan kokemuksia erilaisista teksteistä ja erilaisten tekstien kanssa toimimisesta. Tällöin lapsi saa mahdollisuuden pohtia kieli-tietoisuutta ja tekstitietoisuutta. Moninaisten tekstien avulla tuetaan lapsen taitoa ymmärtää erilaisia tekstien tulkinnan ja tuottamisen tapoja. Yhdessä tekstien kanssa toimiessa lapsi saa kokemuksia ja mallin tekstien kanssa toimimisesta ja kokemuksia merkkien moninaisista merkityksistä. (Luukka 2013.)

Monilukutaidon laajan tekstikäsitksen ansiosta myös pienen lapsen kanssa voi kehittää monilukutaitoja. Laaja tekstikäsitys ohjaa tutkimaan monenlaisia tekstejä. Monilukutaitoiselta lukijalta ei vaadita peruslukutaitoa vaan tavoitteena on ympäristön erilaisten tekstien tulkitseminen. Pienen lapsen mediakulttuuri ja kasvuympäristö on moninainen moninaisine teksteineen. (Mustola & Koivula 2018.)

Monilukutaitopedagogiikka tavoittelee yksilöiden erilaisten kokemus- ja kulttuuri-maailmojen tuottamien tekstien ja merkkien tarkastelua. Pedagogiikan lähtökoh-tana tulisi huomioida erilaisen kulttuurit, kielten moninaisuus sekä sukupuoli ja seksuaaliset identiteetit osana yhteisöä ja oppimisympäristöä. Monilukutaidon pedagogiikassa huomioidaan lasten erilaiset taustat ja lähtökohdat. Kutturillisen moninaisuuden huomioivan opettajan tulee luoda käytänteitä, joissa lasten erilai-sia taustoja kunnioitetaan. Erilaisuuden hahmottaminen tulee nähdä voimava-rana yhteiselle ymmärrykselle kohti tasavertaisuutta ja tasa-arvoisuutta. Erilai-suuden käsittelystä monilukutaidon näkökulmassa on huomioitava se kokemus-maailma missä lapset elävät. On tarjottava sellaisia tekstejä, jotka tukevat var-haiskasvatuksen arvojen toteutumista. (Mertala 2018.)

Varhaiskasvatuksen monilukutaidon pedagogiikan lähtökohdaksi tulee ottaa las-ten kokemusmaailma ja lasten tarpeet. Tekstimaailma, joka lasten ympärillä on, ohjaa pedagogista toimintaa ja toimintakulttuuria arvioimaan medioita, joiden käyttäjiä lapset ovat. Tämän myötä monilukutaidon laaja-alaisuutta voidaan hyö-dyntää opetuksessa, jossa tarjotaan välineitä tulkita, tuottaa ja arvioida lasten

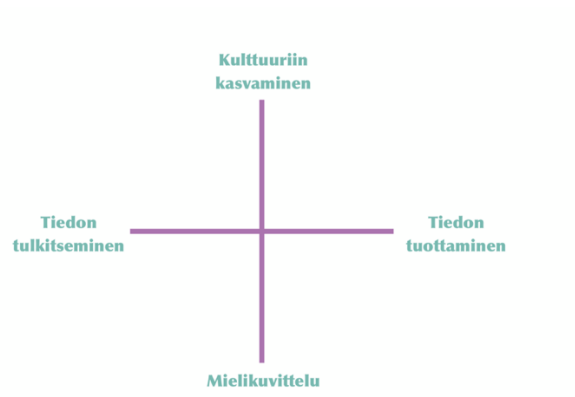
ympäristön tekstejä. Pienen lapsen kohdalla tekstimaailma voi olla hyvinkin konkreettinen ja tilannesidonnainen. Lapsi kasvaa ja kehittyy tekstien parissa kriittiseen työskentelyyn sekä median arvioimiseen. Tekstien parissa työskentely vahvistaa lapsen yhteiskuntaan osallistumista. (Mustola & Koivula 2018.)

Monilukutaitopedagogiikassa voidaan tavoittaa varhaiskasvatuksen viitekehyksessä yhteiskunnan monikielistyminen ja monikulttuurisuus osana monilukutaitoa. Monilukutaidon pedagogisessa toiminnassa otetaan huomioon kulttuuriin, sukupuoleen ja elämäkokemukseen liittyvät erot. Monikielisyyden ja monikulttuurisuuden ilmentymisestä niissä esiintyvistä merkeistä, teksteistä ja toimintatavoista ollaan tietoisia. Ohjataan lapsi tutkimaan näiden eroja ja tulkintoja. Monilukutaidossa kielellä on keskeinen osa. Kielen kautta annetaan merkityksiä ja tuotetaan tekstiä sekä arvioidaan tekstien merkityksiä. (Mustola & Koivula 2018.)

### **2.3 Monilukutaidon edistämisen ja arvioinnin dynaaminen malli**

Kristiina Kumpulaisen 2017-2020 johtama Monilukutaitoa Opitaan Ilolla- kehittämishanke (MOI) on kehittänyt monilukutaidon edistämisen ja arvioinnin dynaamisen mallin. MOI -kehittämishanke on varhaiskasvatukseen sekä esi- ja alkuopetukseen suunnattu monilukutaidon kehittämishanke. Lisäksi hankkeessa tuotetaan materiaalia erilaisten kulttuuripalveluiden käyttöön. Hankkeen tavoitteena on edistää lasten monilukutaitoa sekä monilukutaidon pedagogiikkaa varhaiskasvatus sekä esi- ja alkuopetusikäisten lasten erilaisissa kasvuympäristöissä. (Kumpulainen & Sefton-Green 2019.; Kumpulainen et. al. 2018.)

Monilukutaidon edistämisen ja arvioinnin dynaaminen malli pohjautuu dynaamisen lukutaidon teoriaan. Monilukutaitoa lähestytään tässä mallissa neljän eri taidon näkökulmasta. Nämä taidot ovat yhteydessä toisiinsa, joten niitä ei ole mahdollista täysin erottaa toisistaan. Tästä syystä malli esitetään karttana, jolloin varhaiskasvatuksen eri tilanteista on löydettävissä aineksia monesta näistä taidoista. (Kumpulainen et al. 2018.)



**Kuvio1** Monilukutaidon edistämisen ja arvioinnin dynaaminen malli (Kumpulainen, Sintonen, Vartiainen, Sairanen, Nordström, Byman & Renlund (2018)

Dynaamisessa lukutaidossa nähdään kolme erilaista aluetta: operationaalinen, kriittinen sekä kulttuurinen. (Green, 1988.) Näiden dynaamisen lukutaidon osa-alueiden kautta on MOI-kehittämishankkeessa kehitetty monilukutaidon pedagoginen kartta. Kartan osa-alueet ovat tiedon tulkitseminen, tiedon tuottaminen, kulttuuriin kasvaminen ja mielikuvittelu. Tiedon tulkitsemisellä monilukutaidon pedagogisessa kartassa tarkoitetaan tekstien tulkinnan taitoja. Tulkitessaan tekstejä lapsi havainnoi niiden rakennetta sekä merkkien muodostamia käsitteitä. Lapsi oppii myös tulkitsemaan erilaisia tekstejä ja niiden takana olevia metatietoja, kuten tekstin tavoitetta, arvoja ja pyrkimyksiä. Tiedon tuottaminen on osa monilukutaitoa. Lapsi oppii tuottamaan erilaisia tekstejä erilaisilla välineillä, erilaisiin tarkoituksiin. Kulttuuriin kasvaminen on sitä, miten lapsi kasvaa osaksi kulttuuria. Hän huomioi olemassa olevan kulttuurin toimissaan ja osallistuu itse kulttuurin luomiseen. Mielikuvittelu on lapselle ominaista kykyä tuottaa ja tulkita tekstejä mielikuvituksensa kautta. (Kumpulainen et. al. 2018.)

### 3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on kuvailla, miten monilukutaito näyttäytyy varhaiskasvatuksessa. Tarkoituksena on kuvailla opettajien käsityksiä monilukutaidon käsitteestä sekä miten opettajat toteuttavat ja kuvailevat monilukutaidon osa-alueita varhaiskasvatusyksiköissä.

Tutkimuskysymykset:

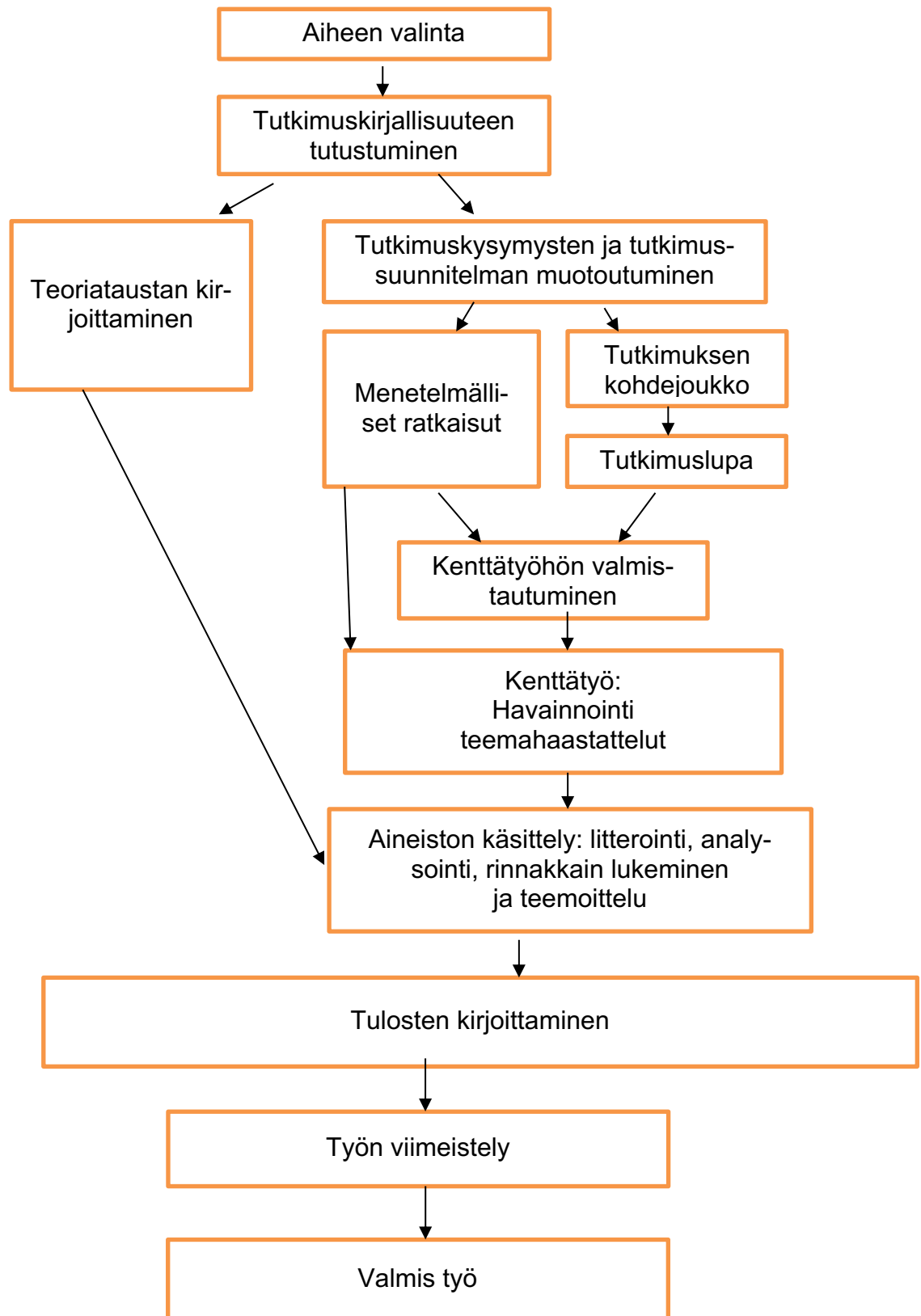
***Millaisena monilukutaito näyttäytyy varhaiskasvatusympäristöissä?***

*Millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on monilukutaidosta varhaiskasvatuksessa/päiväkodissa?*

*Millaisia monilukutaidon tilanteita voidaan havaita varhaiskasvatusikäisen lapsen arjessa päiväkotiryhmässä?*

## 4 Tutkimuksen toteutus

### 4.1 Tutkimuksen kulku



KUVIO 1. Tutkimuksen kulku

Tämän tutkimuksen kulku kokonaisuudessaan on esitetty kuviossa 1. Tässä luvussa kuvaan tutkimuksen metodologiaa ja sen kulkuun liittyviä valintojani sekä menetelmiä, joiden kautta tutkimus on toteutettu. Tähän pro gradu -tutkimukseen valmistautuminen lähti liikkeelle keväällä 2018 halusta tutkia luku- ja kirjoitustaidon kehittymistä, opettamista sekä niiden ulottuvuuksia. Silloin tutkimusaihetta valitessani pääsin mukaan Helsingin yliopiston hallinnoimaan Monilukutaitoa Opi-taan Ilolla-kehittämishankkeeseen (MOI).

Tutkittavan ilmiön jäsennyttyä, aloitin tutkimuksen tiedonhankinnan tutustumalla luku- ja kirjoitustaidosta sekä monilukutaidosta kertovaan kirjallisuuteen. Tutkimuksen alkuvaiheessa Helsingin yliopiston (MOI) hankkeen verkkosivuilta löytyvä materiaali johdatteli ajatuksiani ja havaintojani tutkittavan ilmiöön. Monilukutaidon käsitteen kompleksisuus haastoi minut. Saadakseni lisää tietoa tutkittavasta ilmiöstä osallistuin vuosina 2018–2019 Jyväskylän yliopiston ja opetushallituksen hallinnoimaan LUKILOKI-hankkeen koulutuksiin, jotta ajatuksen monilukutaitoilmiöstä jäsenyisi. Olen valmistunut lastentarhanopettajaksi yli kymmenen vuotta sitten, enkä ole viimeiseen viiteen vuoteen toiminut varhaiskasvatuksen kentällä. LUKILOKI-koulutuksen myötä pääsin keskustelemaan laajasti eri puolilta Suomea tulevien kollegoiden kanssa nykypäivän varhaiskasvatuksesta, luku- ja kirjoitustaidosta sekä monilukutaidosta. Näissä arkipäiväisissä keskusteluissa vahvistui käsitys monilukutaitoilmiön laajuudesta. Tästä lähtökohdasta aloin kirjoittaa tutkimuksen teoreettista viitekehystä. Tutkimusongelmat muotoutuivat lopulliseen muotoonsa teoreettisen viitekehyksen kirjoittamisen myötä. Tutkimusongelmien muotoutumisen myötä tutkimuksen metodologiset lähtökohdat varmistuivat. Tällöin oli selvää, että pro gradu -tutkimukseni on etnografinen tutkimus, sillä halusin selvittää monilukutaidon näyttäytymistä varhaiskasvatusympäristössä.

Tutkimuksen aineiston hankinta tapahtui keväällä ja syksyllä 2019. Kentälle pääsy oli kohtalaisen haastavaa. Olin yhteydessä moneen eri varhaiskasvatusyksikköön. Kenelläkään ei ollut aikaa tai mahdollisuuksia ottaa minua vastaan. Pohdin tässä vaiheessa tutkimukseni menetelmällisiä ratkaisuja, sillä havainnointi voi tuntua osasta toisen ”reviirille tuppautumisena” ja raskaalta

menetelmältä tutkittavan ja tutkittavan ympäristön näkökulmasta. En kuitenkaan nähnyt syytä vaihtaa tutkimuksen metodologiaa. Keväällä 2019 kentälle pääsy kuitenkin aukesi.

Kenttätöön aloitus tuntui haastavalta. Oma työura varhaiskasvatuksessa ja erityisopetuksessa on ollut kohtalaisen pitkä, mutta ulkopuolisena tutkijan rooliin asettuminen päiväkotiryhmissä asetti haasteensa. Toisaalta koin tutkimukseni kannalta hyväksi sen, että tutkijana minulla ei ollut liiallisia siteitä kenttään tai ennakkoasenteita ja -tietoa monilukutaidon ilmentymistä.

Kenttätöitä tehdessä päiväkodin tapahtumarikas arki vaikutti siihen, että havainnoinnin rinnalle tarvitsin vielä toisen tavan hankkia aineistoa. Keskustelut sekä havaintojeni tarkennukset jäivät liian hauraiksi omiksi tulkinnoiksi. Päädyin järjestämään vielä teemahaastattelut varhaiskasvatuksen opettajille. Teemahaastattelut toteutin syksyllä 2019. Teemahaastattelulla pyrin keskustelemaan ilmapiiriin ennalta valittujen teemojen ympärillä.

Aineiston hankinnan myötä käsissäni oli kymmenittäin kenttäpäiväkirjan sivuja, jotka sisälsivät havaintoja ja pieniä keskusteluja/haastatteluja. Lisäksi päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmat ja haastatteluaineistoa neljän tunnin verran. Aineiston käsittelyn aloitin kirjoittamalla kenttämuistiinpanot selkeämpään muotoon ja litteroimalla haastatteluaineistot. Kokonaiskuvaa tutkimuksen aineistosta muodostin lukemalla kenttäpäiväkirjaa ja litteroituja haastatteluja useamman kerran läpi.

## **4.2 Etnografinen tutkimusote**

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Kvalitatiivisen tutkimuksen mielenkiinto ja peruslähtökohta on kuvailla todellisuutta sekä todellista elämää. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara. 2009.) Todellisen elämän kuvaaminen on hedelmällistä päiväkodin tapahtumarikkaassa ja moninaisessa arjessa. Kvalitatiivisen tutkimuksellisen tiedon tuottamisen yksi ulottuvuus on osallistuminen tutkittavien henkilöiden tai yhteisöjen toimintaan tai toimintakulttuuriin. Laadullisen tutkimuksen menetelmät ja tiedonhankintastrategiat ovat moninaiset. (Eskola &



Suoranta 1998.) Kvalitatiivisen tutkimuksen yksi tiedonhankintastrategia on etnografia.

Metsämuuronen (2008) toteaa etnografian (ethnography) käsitteenä tarkoittavan ihmisistä kirjoittamista. Etnografisen tutkimuksen tunnusmerkkejä on monien aineiston hankintamenetelmien yhdistäminen. Etnografiassa erityisesti havainnointia käyttäen hankitaan aineistoa tutkittavan ilmiön tarpeisiin. (Metsämuuronen 2008.) Tutkimusperinteeltään etnografia liittyy antropologiaan ja sosiologiaan (Rastas 2014; Metsämuuronen 2008; Hammersley & Atkinson 2007). Metodin tutkimuskenttä on moninainen, sillä etnografiaa käytetään muun muassa kulttuurin tutkimuksessa, hoitotieteessä, kasvatustieteessä ja naistutkimuksessa. Tutkimuksen metodologian pyrkimyksenä on tutkia ihmisten jokapäiväistä elämää ja sen ilmiöitä suhteessa tutkittavaan kulttuuriin. (Tedlock 2000.) Koululuokan tai päiväkotiryhmän tutkimisessa voidaan soveltaa etnografiaa, kun halutaan tutkimuksen avulla selvittää ja luoda kuvaa siitä, miten yhteisö toimii tai käyttäytyy tutkittavan ilmiön ympärillä. (Metsämuuronen 2008.; Hammersley & Atkinson 2007.) Tutkimusotteen tavoitteena on kuvata juuri tätä todellisuutta, mitä esimerkiksi varhaiskasvatusyhteisössä tapahtuu, ja miten varhaiskasvatuksen opettajat tulkitsevat omaa toimintaansa. Etnografiassa halutaan lisäksi tuoda esille, miten tutkittava ilmiö näyttäytyy yhteisön toiminnassa. (Paloniemi & Collin. 2018.) Metodista käyttämällä voidaan parhaiten selvittää muun muassa ihmisten uskomuksia, motiiveja ja käyttäytymistä tutkittavan ilmiön ympärillä. (Tedlock 2000.) Etnografia mielletään usein tutkimukseksi, jossa tutkija menee esimerkiksi uuteen kulttuuriin, vieraaseen maahan, viettää siellä pitkän kenttätöissä, tutkien vieraan maan kulttuuria. (Delamont 2007.; Metsämuuronen 2008.) Erityisesti sosiologit ovat käyttäneet etnografista lähestymistapaa tutkiessaan Suomalaista kulttuuriamme. Etnografia ei ole sidottu mihinkään tiettyyn tutkimuspaikkaan. (Rastas 2014.)

Etnografisen tutkimuksen tiedonhankinnasta puhutaan kenttänä ja kenttätöinä. Paloniemi ja Collin (2018) toteaa kentän tarkoittavan sitä paikkaa ja yhteisöä, missä tutkija kerää aineistoa ja tekee tulkintoja sekä havaintoja tutkimusaineistoksi. (Paloniemi & Collin. 2018.) Delamont (2007) kuvaa teoksessaan etnografisen tutkimuksen aineiston hankintaa laajalla käsitteellä: kenttätö. Kenttätö

hänen mukaansa pitää sisällään kaikki eri tyyppiset aineistonkeruumenetelmät. Hän erittelee kenttätöössä erityisesti osallistuvan havainnoinnin ja haastattelun. Hän toteaa kentän terminä kuvaavan kokonaisuudessa etnografisen tutkijan työskentelyaluetta eli sitä yhteisöä ja ilmiötä, jossa tutkija toimii. (Delamont 2007.) Etnografiseen tutkimukseen osallistuneiden joukko voi olla pieni. (Metsämuuronen 2008.) Huttunen (2014) tarkentaa teoksessaan, että etnografisen tutkimuksen aineiston tulee olla kuitenkin laajempi, kuin vain yksittäiset haastattelut. Etnografiassa haastattelut nähdään osana laajempaa materiaalikokonaisuutta. (Huttunen 2014.)

### 4.3 Tutkimukseen osallistuneet

Tutkimus toteutettiin eteläsuomalaisessa kaupungissa. Tämän tutkimuksen kohderyhmänä on varhaiskasvatusyksiköiden toiminta sekä niissä toimivat opettajat. Lähdin tutkimaan varhaiskasvatustilaisuuksien lasten päiväkotiryhmiä, mutta kenttä pääsyn myötä otin myös esiopetusikäisten lasten ryhmät mukaan tutkimukseeni, sillä tutkimuksen edetessä huomasin, että ei ole tarpeen erotella näitä ryhmiä toisistaan. Monilukutaito kytkeytyy kuitenkin molempien ryhmien opetussuunnitelmien laaja-alaisen osaamisen kautta kaikkien ryhmien jokapäiväiseen toimintaan.

Tähän tutkimukseen osallistui kolme 3-6 vuotiaitten lasten päiväkotiryhmää sekä ryhmien henkilökunta. Henkilökuntaa tutkittavissa ryhmissä oli yhteensä yhdeksän, joista viisi olivat nimikkeeltään varhaiskasvatuksen opettajia ja neljä varhaiskasvatuksen hoitajia. Yksi ryhmistä oli integroitu erityisryhmä. Lisäksi järjestin kolme erillistä teemahaastattelua kolmelle varhaiskasvatuksen opettajalle. Nämä opettajat työskentelivät eri ikäisten lasten lapsiryhmissä. Opettajat työskentelivät eri päiväkodeista ja eri puolilta tätä eteläsuomalaista kaupunkia. Tutkimuksen aineistona käytettiin edellä mainittujen lisäksi kyseisen kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmaa sekä päiväkotien omia varhaiskasvatussuunnitelmia ja valokuvattuja materiaaleja.

#### 4.4 Tutkimuksen orientoitumisvaihe ja valmistautuminen kenttätööhön

Kentälle valmistautuminen oli sinänsä pitkä prosessi. Etnografisen tutkimuksen aineisto koostuu monenlaisista materiaaleista. Valmistauduin kenttätööhön pohdimalla tutkittavien suhtautumista minuun. Lappalainen (2007) pohti sitä, että on hyvä pohtia omaa asemaansa tutkijana päiväkodin työyhteisössä. Olisi tärkeää tuoda henkilökunnalle esille vastuukysymykset ja missä asemassa tutkija päiväkodin yhteisössä on. (Lappalainen 2007.) Näiden Lappalaisen ajatusten pohjalta pohdin paljon, mikä on roolini tutkijana päiväkotiryhmässä. Kävin alustavia vierailuja päiväkodissa niin henkilökunnan kesken kuin lapsiryhmässä, sillä halusin mahdollisimman realistisen kuvan tutkittavasta ilmiöstä. En missään nimessä halunnut, että minua varten olisi valmisteltu, jotain tai ryhmässä olemiseni vaikuttaisi lapsiin ja henkilökunnan toimintaan. Pyrin soluttautumaan yhdeksi henkilöksi päiväkotiryhmän arkeen. Lappalainen (2007) kuvaakin tätä valmistautumista erilaisilla tutkijan pohdinnoilla. Näiden pohdintojen myötä kenttätööhön valmistautuminen ja kenttätöön tekeminen on tarkoituksen mukaista ja tutkimuksen kannalta keskitytään olennaisen tiedon hankkimiseen. (Lappalainen 2007.)

#### 4.5 Kenttätö

Etnografisen tutkimuksen aineistonhankinnasta käytetään laajaa käsitettä kenttätö. Kenttätö pitää sisällään kaikki eri tyyppiset aineistonhankintamenetelmät, joita etnografisessa tutkimuksessa käytetään. (Delamont 2007; Hammersley & Atkinson 2007.; Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014.) Delamont (2007) erittelee kenttätöön menetelmiksi erityisesti osallistuvan havainnoinnin ja haastattelun. (Delamont 2007.) Hämeenaho ja Koskinen-Koivisto (2014) tarkentavat vielä kenttätöön olevan etnografisen tutkimuksen peruspilari, sillä kentältä hankittu aineisto määrittelee tutkimuksen kulkua sekä sen vaikuttamista tutkimustulosten muotoutumiseen. (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014.)

Kenttätöössä tutkija havainnoi tutkimusongelmiensa puitteissa haluttua ryhmää tai yhteisöä. Kenttätö koostuu erilaisista tiedonhankintakeinoista, kuten havainnoinnista, haastatteluista ja asiakirjoista. Näiden moninaisten menetelmien avulla

tutkija ottaa selvää kyseisestä ilmiöstä. (Metsämuuronen 2008. 21.) Huttunen (2014) toteaa kenttätöyskentelyn olevan etnografisen tutkimuksen keskeinen osa. Kenttätöyskentely muodostuu monista eri elementeistä. Näistä Huttunen nostaa tärkeimmäksi osallistuvaan havainnointiin perustuvan työskentelyn. (Huttunen 2014.)

Lappalainen (2007) kuvailee teoksessaan oman etnografisen tutkimuksensa kenttätöitä. Hän nostaa esille monia tutkijan kannalta merkityksellisiä asioita, joita tulee huomioida, kun tutkimuksessa pyritään tutkimaan lapsen kokemuksia. Pyrin kenttätöitä tehdessäni samaan tilaan kuin hän, eli näkymättömäksi aikuiseksi, pois aikuisuuden aiheuttamasta valta-asemasta varhaiskasvatuksessa. (Lappalainen 2007.)

Tässä tutkimuksessa kenttätö koostui osallistuvasta havainnoinnista, teema-haastatteluista, valokuvista ja asiakirjoista. Olin kenttätöissä, havainnoimassa yhteensä kolme viikkoa eli viisitoista päivää. Osallistuin viiden päivän ajan jokaisen päiväkotiryhmän toimintaan. Tästä ajasta kirjoitin kenttäpäiväkirjaa. Kenttäpäiväkirja koostuu epävirallisista haastatteluista sekä havainnoinnista, mistä kirjoitin tapahtumakuvauksia. Etnografisen tutkimukselle luonteenomaista on, että kenttäpäiväkirjoissa esiintyvien muodollisten haastattelujen ja epävirallisten keskusteluiden raja on häilyvä. Haastatteluksi miellettäviä keskusteluja voi löytyä kenttäpäiväkirjan sivuilta. (Huttunen 2014.)

#### **4.5.1 Osallistuva havainnointi**

Havainnoidessani päiväkotiryhmien toimintaa osallistuin kaikkeen ryhmän toimintaan, mitä ryhmässä järjestettiin. Tutkimuspäiväkirjan kirjoittaminen ihmetytti ryhmän lapsia. He esittivät minulle monia kysymyksiä aiheeseen liittyen. Tunsin, että on tarpeen selittää lapsille, mitä olen tekemässä lapsiryhmässä, vaikka en tutkintaan heidän toimintaansa. On hyvä tuoda kaikille päiväkotiryhmässä esille, mitä tutkija on tekemässä ryhmässä. Tutkijan on hyvä kysyä lapsilta lupa ryhmän

toiminnan tutkimukseen. Tämä tuo esille lapsen kuuntelemisen ja lapsen kannan tutkimuksen toteutuksesta. (Olli 2019.)

Kirjoitin kenttäpäiväkirjaa koko tutkimusjakson ajan. Kenttäpäiväkirjaan kirjasin havaintoja jokaisen tilanteen tai keskustelun jälkeen. Pysin vielä päivän päätteeksi kirjoittamaan havainnoista tarkennuksia sekä keskustelujen kulkuja. Tutkimusta tehdessä havainnoinnin tulee olla johdonmukaista ja perusteellisesti pohdittua. Havainnointi tulee kirjata ylös kenttäpäiväkirjaan, jotta havainnot muodostavat ennalta rajatun kokonaisuuden (Vilkkä 2018). Delamont (2007) kuvaa havainnoinnin ja haastattelujen sekoitusta termillä osallistuva havainnointi (participant observation). Termi osallistuva tarkoittaa tutkijan osallistumista tutkittavan yhteisön toimintaan. Hän korostaa sitä, että osallistuminen ei tarkoita ryhmän opettamista vaan mukana olemista, seuraamista ja toisinaan ajoittaista apua. Sillä on tärkeää, että tutkija pääsee todella ja riittävästi mukaan tutkittavan ryhmän toimintaan voidakseen kirjoittaa siitä tunteikkaasti ja kuvailevasti. (Delamonta 2007.) Rastas (2014) toteaa, että havainnoinnit ja haastattelut on oltava dokumentoituina joko kenttäpäiväkirjaan tai nauhoitettuna nauhurille (Rastas 2014). Tässä tutkimuksessa aineistonhankintatilanteita olivat aamupiirit, toimintatuokiot, leikki hetket, päiväkokoontumiset ja muu päiväkodin toiminta. Huttunen (2014) toteaa teoksessaan, että etnografisen tutkimuksen aineiston tulee olla laajempi, kuin yksittäiset haastattelut. Etnografiassa haastattelut nähdään osana laajempaa materiaalikokonaisuutta, jonka muodostaa havainnointien yhteydessä kirjoitettu kenttäpäiväkirja. (Huttunen 2014. 42-43.) Knupfer (2006) kuvailee erityyppisiä kenttätöskentelyyn liittyviä havainnoinnin kohteita. Tärkeän osan aineistoa kenttätöössä muodostavat ympäristön materiaalit ja välineet (Knupfer 2006).

#### **4.5.2 Teemahaastattelu**

Havainnoinnin lisäksi päädyin järjestämään haastattelutilaisuudet varhaiskasvatuksen opettajille, sillä haastattelutilanteessa pystyin kohdentamaan keskustelun tutkimukseni kannalta merkityksellisiin asioihin ja voisin tarkentaa/oikaista omia tulkintojani haastateltavien näkökulmien kautta. Lisäksi haastattelujen

tallentaminen sanelimen avulla lisää mahdollisuutta käsitellä ja palauttaa mieleen aineistoa tarkemmin analysointivaiheessa. Haastattelu tutkimusmenetelmänä on hyvinkin tavanomainen. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitä tutkittavat ajattelevat kyseisestä ilmiöstä niin on hyvä kysyä sitä tutkittavilta itseltään. (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018.)

Valmistauduin teemahaastatteluun pohtimalla tutkimusongelmieni ympärille teemoja. Teemat lähetin haastateltavilleni etukäteen sähköpostilla, jotta he voisivat jo valmiiksi miettiä vastauksia. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009) kuvaavat teemahaastattelun tunnuspiirteenä sitä, että tutkittavat saavat etukäteen tietää haastattelun sisällön. Teemahaastattelussa kyse on kuitenkin nimenomaan teemoista, aihealueista. Haastateltaville ei ole tarpeen tällöin antaa valmiita kysymyksiä. (Hirsjärvi et. al. 2009) Pysin haastattelulla keskustelunomaiseen tilaisuuteen. Teemahaastattelun avulla voi pyrkiä tavoittelemaan keskustelunomaista haastattelutilannetta. (Eskola et. al. 2018.)

Haastattelun teemojen valinnassa pohdin tutkimusongelmieni kautta, millä tavoin saisin mahdollisimman paljon tietoa kyseisten ongelmien aihepiireistä. Haastattelun teemat voi Eskolan, Lättin ja Vastamäen (2018) mukaan johtaa intuition perusteella, aikaisempien tutkimusten pohjalta tai tutkimuksen teoreettisesta viitekehyksestä. Tärkeintä on muistaa tutkimuksensa tutkimusongelma. (Eskola et. al. 2018.)

Keskustelunomaisen haastattelusta tekee se, että teemahaastattelussa aihealueet ovat sekä haastattelijan sekä haastateltavan tiedossa. Kuitenkin teemahaastattelulle ominaista on se, että haastattelun kulku vaikuttaa hyvinkin keskustelun omaiselta, sillä teema-aiheet eivät välttämättä noudata runkoa, vaan haastattelu voi polveilla hyvinkin keskustelunomaisesti. (Hirsjärvi et. al. 2009.) Pysinkin tässä tutkimuksessa aineistonhankinnassa vapautuneeseen ilmapiiriin, jotta saisin mahdollisimman paljon jokaisen omia mielipiteitä julki. Oman työkokemukseni myötä oli luontevaa käyttää metodina teemahaastattelua. Lisäksi halusin todella tietää, mitä tutkittavat opettajat kyseisestä ilmiöstä ajattelevat.

Lähdin muodostamaan haastattelun teemoja tutkimusongelmista käsin. Koko haastattelun ajan pidin kuitenkin mielessä tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen. Näin sain jäsennettyä lisäkysymykset keskusteluun sekä pystyin haastattelun myötä tekemään suoria tarkentavia kysymyksiä, kuten mitä tarkoittit tässä tilanteessa tai mitä ajattelit lasten hyötyvä tästä työskentelystä, mitä teitte monilukutaitotilanteen jälkeen. Tässä tutkimuksessa toteutin teemahaastattelut erillisenä haastattelutilaisuutena. Nämä haastattelut nauhoitin sanelimen avulla, jotta niiden sisältöä olisi helpompi käyttää aineiston analysointivaiheessa. Haastattelut toteutin yksilöhaastatteluna. Lähetin haastateltavilleni opettajille etukäteen sähköpostin (Liite1), johon olin kirjannut ajatuksiani haastattelun teemarungosta.

#### 4.5.3 Asiakirjat

Havainnoinnin ja haastattelun lisäksi käytän tutkimukseni kenttätöyssä aineistona kaupungin varhaiskasvatuksen asiakirjoja: kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmaa ja päiväkodin omaa varhaiskasvatussuunnitelmaa, kuin myös muita päiväkodin asiakirjoja, jotka liittyvät monilukutaidon alueen käsittelyyn.

### 4.6 Aineiston analysointi

Etnografisessa tutkimuksessa aineiston analysointi alkaa jo tutkimuskysymysten asettelulla. Kenttätöön myötä aineiston analysointi jatkuu, sillä tutkija käsittelee havaintoja tehdessään jo aineistoa haluamansa tutkimuskysymyksen suuntaisesti. (Hammersley & Atkinson. 2007.) Aineistoa hankkiessani nimesin päiväkotiryhmät numerokoodein, kuten *Ryhmä 2*. Näin pystyn palaamaan takaisin tiettyyn päiväkotiryhmän aineistoon. Aineistosta tulee näin läpinäkyvä. Kenttätöön yhteydessä olen kirjoittanut haastatteluja ja havaintoja kenttäpäiväkirjaan. Huttunen (2014) toteaaakin, että nämä haastattelut ovat jo esianalysoituja, sillä kirjoittaessaan ylös haastatteluja, tutkija kirjaa myös omia havaintojaan, mielleyhtymiä sekä yhteyksiä teoreettiseen kirjallisuuteen. (Huttunen 2014.)

Opettajien teemahaastattelut nimesin värikoodein. Lopullisissa tuloksissa opettajakin on merkitty numerokoodein, kuten esimerkiksi *Opettaja 1*.

Teemahaastattelut kävin nauhurin kanssa, joten litteroin haastattelujen aineiston ennen analyysivaihetta. Litteroitavaa aineistoa ei ollut kovin paljon, joten kuuntelin nauhoitukset ja kirjoitin haastattelut tietokoneella kirjalliseen muotoon.

Etnografinen analyysi voidaan nähdä kuvauksena tutkittavasta ilmiöstä tai yhteisöstä. Etnografiassa käytetään analyysistä termiä etnografinen kuvaus. (Rastas 2014.) Tämän tutkimuksen analyysin päätavoite on luoda kuvaus monilukutaidon näyttäytymisestä varhaiskasvatuksessa. Rastas (2014) kuvaa etnografista tutkimusperinnettä ”erityisen tiedon tuottamisen tavaksi, jonka perusajatus on tiedon rakentuminen osallistumisen, erilaisten aineistojen hyödyntämisen sekä aineistojen ja teorian vuoropuhelun kautta (Rastas 2014.).” Etnografisessa kuvauksessa pidetään tärkeänä tutkijan ja tutkittavien välistä vuorovaikutusta sekä toisissa tutkimuksissa tehtyjä tuloksia. Näiden yhdistämisestä syntyy etnografisen kuvauksen vuoropuhelu. (Rastas 2014.) Salo (2015) tähdentää, että tutkimuksen analyysissä tulee luoda yhteyksiä jo olemassa olevaan teoriaan. (Salo 2015.) St. Pierre ja Jackson (2014) kuvaavat teorian merkitystä juuri siinä, mitkä aineiston osat ovat analyysin kannalta merkityksellisiä. Aineiston peilaaminen teoriaan on heidänkin mukaansa tärkeää analyysivaiheessa. He toteavat myös, että laadullisen tutkimuksen aineiston analyysissä on tärkeämpää keskittyä analyysivaiheeseen, kuin siihen, että kerää määrällisesti valtavien aineiston. He suosittelevat analyysissä ensin aineiston peilaamista teoriaan, jotta saataisiin selville, mikä aineistosta on tutkimuksen kannalta merkityksellistä. (St. Pierre & Jackson 2014; Jackson & Mazzei 2013.) Käytän tätä lähestymistapaa tämän tutkimuksen aineiston analyysissä.

Tämän tutkimuksen aineistonanalysoinnin lähtökohtana on aineiston teemoittelu. Teemat muodostuivat, teoreettisen viitekehyksen vuoropuhelusta tai kenttäpäiväkirjan ja teoreettisen viitekehyksen vuoropuhelusta. Tavoitteenani on pykiä kuvaamaan teorian ja empirian vuoropuhelua. Salo (2015) käyttää tämän tyyppisestä analyysistä käsitteitä kokoileva ja kehkeytyvä analyysi. (Salo 2015.) Analyysityökalun kehittämisessä lähtökohtana on se, mitä tutkimuskysymyksen määrittävät. Tässä tutkimuksessa aineiston analysoinnissa sovelsin Huttusen (2014) kuvaamaan tapaa jäsentää ja analysoida etnografista aineistoa. Aineiston analysoinnissa pidin kaikki kenttätöiden aineistot sekä teoreettisen viitekehysten



rinnakkain koko analysoinnin ajan. Tutkimukseni analyysin perustan luo juuri tämä, että eri tyyppisiä aineistoja on aluksi tutkittava toisaalta erillisenä, mutta kuitenkin rinnakkain. Erilaisia aineistoja yhdistelemällä pyrin pääsemään pois omista subjektiivisista käsityksistä. Näin saan tutkittavien henkilöiden ja ympäristöjen äänen kuulumaan. Analyysissä jätän kaikki aineistosta tehdyt lainaukset puhekielelle, jotta lukijan on mahdollista tavoittaa tulkintojeni tausta. Tutkimuskysymysten mukaisten teemojen ympärille luen ristiin eri aineistojani. (Huttunen 2004) Huttunen (2004) toteaa, että aineistoja tulee lukea rinnakkain ja ristiin. Ristiin luku tarkoittaa sitä, että aineistot saattavat kyseenalaistaa ja myös täydentää toisiaan. Näin saavutetaan mahdollisimman tiheä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. (Huttunen 2014.) Teemoiksi muodostui tutkimuskysymyksieni mukaisesti opettajien käsitykset monilukutaidosta. Lisäksi monilukutaidon näyttäytymistä kuvaan MOI-kehittämishankkeen kehittämän monilukutaidon edistämisen ja arvioinnin dynaamisen mallin mukaisesti, mallista olevien teemojen ympärille. Nämä teemat ovat moninaisten tekstien tiedon tulkitseminen, tiedon tuottaminen, kulttuuriin kasvaminen sekä mielikuvittelu varhaiskasvatuksessa.

## 5 Monilukutaito varhaiskasvatuksessa

Tässä luvussa esitän etnografisen kuvauksen tutkimustuloksista. Tavoitteena on kuvata monilukutaidon näyttäytymisestä päiväkodissa niin opettajan käsityksissä kuin päiväkotiryhmien toiminnassa. Käytän kuvauksessa kaikkia tutkimusaineistoja sekä tutkimuksen teoreettista viitekehystä. Aineistoja yhdistämällä pyrin niiden vuoropuheluun tutkimusongelman ympärillä. Analyysin ensimmäisessä kappaleessa kuvailen taustaa, miten varhaiskasvatuksen opettajat määrittävät monilukutaitoa. Taustan perusteella voidaan tulkita, kuinka orientoituneita opettajat ovat käyttämään monilukutaidon käsitettä omassa opetustyössään.

Tämän luvun toisessa kappaleessa muodostan neljän teeman ympärille kuvauksen monilukutaidon näyttäytymisestä varhaiskasvatuksessa. Kuvauksessa käytän runsaasti tutkimusaineistosta nousseita lainauksia. Näin pyrin tutkittavien äänen kuulumiseen ja analyysin käytännönläheisyyteen.

## 5.1 Millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on monilukutaidosta?

Seuraavaksi kuvaan varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä monilukutaidon käsitteestä. Kuvauksessa hyödynnän teemahaastatteluista nousevia katkelmia ja kenttämuistiinpanojen havaintoja sekä tutkimukseni teoreettista viitekehystä. Jätän haastatteluista lainatut tekstit tarkoituksella puhekielelle, jotta kertojien ääni tulisi näkyviin.

Monilukutaidon määrittelyssä kakki opettajat 3/3 nostivat esille ajatuksen sateen-varjokäsitteestä. Opettajat kuvasivat monilukutaitoa laajana kokonaisuutena, joka pitää sisällään kuvanlukutaitoa, matemaattisten symbolien lukutaitoa, multimodaalisia tarinankerronnan tehtäviä sekä aistien kautta käsiteltäviä tekstejä. Opettajat näkevät monilukutaidon kytkevän sisälleen monia eri lukutaitoja. Näin myös Kupiainen (2015) määritteli monilukutaidon. Hän nosti esille monilukutaidon alakäsitteeksi mm. medialukutaidon, kuvanlukutaidon, peruslukutaidon. (Kupiainen 2015.) Kaksi opettajista 2/3 tarkensi vielä kuvalukutaidon olevan keskeisessä osassa heidän lapsiryhmissään, jos ajatellaan monilukutaitoa. Kenttätöössä havaitsin päiväkotien 3/3 oppimisympäristöjen antavan lapsille mahdollisuuden tulkita erilaisia kuvia ja kuvasarjoja sekä symboleja monipuolisesti. Jokaisessa päiväkotiryhmässä kuvia oli asetettu lasten näköetäisyydelle. Opetustuokioissa kuvat olivat mukana jokaisessa päiväkotiryhmässä. Kuvia käytettiin jäsentämään päiväkotipäivän tapahtumien struktuuria (Liite2). Kuvien oli kerrottu päivän tapahtumista ryhmätilan seinälle tehdyssä päiväjärjestyksessä. Osa lapsista käytti kommunikoinnin tukena kuvakansiota. Kuvakansiota käyttäen ja sieltä kuvia osoittaen he pystyivät kommunikoimaan toisten kanssa. Kuvat olivat yhteisen tutkimisen ja tarkastelun kohteena jokaisessa päiväkotiryhmässä.

### Ote 1 teemahaastattelu

---

*Opettaja 2: "Monilukutaito on erilaisten viestien tuottamisen ja tulkitsemisen taitoja, kuten kuvanlukutaito, numeerinen lukutaito, medialukutaito ja peruslukutaitokin."*

---

Kaikki opettajat 3/3 kokivat monilukutaidon olevan laajempien kokonaisuuksien opettamista. Monilukutaidon nähtiin yhdistävän monia tieteenaloja sekä monilukutaidon koettiin olevan tausta-ajatuksena kaikessa varhaiskasvatuksen pedagogisessa toiminnassa. Opettajat tähdensivät monilukutaidon liittyvän jokaisen tuokion suunnitteluun, sillä opetusmateriaalien ja -menetelmien valinnoissa he pohivat sitä, miten opetettavan asian esittäminen olisi mahdollisimman havainnollista lapsen ikätaso huomioiden. Tämän näyttäytyy myös varhaiskasvatussuunnitelmassa ja esiopetussuunnitelmassa (2018.) laaja-alaisen osaamisen taitona, jonka tarkoitus on olla läsnä kaikessa arjen toiminnassa (Opetushallitus 2018). Sairanen, Kangas ja Sintonen (2019) tulivat tutkimuksessaan samansuuntaiseen johtopäätökseen opettajien vahvuuksista. He korostivat sitä, että varhaiskasvatussuunnitelma antaa opettajille mahdollisuuden käyttää vahvuuksia ja tulkita monilukutaidon käsitettä omista lähtökohdistaan. (Sairanen, Kangas & Sintonen. 2019.)

## **Ote 2** teemahaastattelusta

---

*Opettaja 3 ” Monilukutaidossa tärkeintä on kokonaisuuksien opettaminen, et ei ole vain esimerkiksi numeroita tai kirjaimia, vaan nekin liittyy johonkin isompaan kokonaisuuteen. Kirjaimista tulee sanoja, kirjoja ja kokonaisia satuja ja sit lapsi tajuaa, et mä voin käyttää niitä, mut sit myös sen, et hän voi tehdä myös itse omia satuja, joko valokuvaamalla digitaalisesti, kirjoittaen, piirtäen. ”*

*Opettaja 1 ” Mitä monilukutaito voi olla varhaiskasvatuksessa, tuli ensimmäisenä tulee mieleen, et se vois olla semmoinen laajempi taito ymmärtää asioita monen kautta ja monenlaisten asioiden pohtimista ja yhdisteleminen toisiinsa.”*

*Opettaja 3 ”Lapsille kriittisyyden opettamista. Opetetaan tulkitsemaan asioita.”*

*Opettaja 2 ”Mielestäni on tärkeää, että lasten kansa nimetään asioita ja esineitä sekä opetellaan erilaisia käsitteitä. esim. kuvasta kertominen on monelle hyvin haastavaa, siksi sitä pitää harjoitella ahkerasti esim. kuvakirjoja tutkimalla.”*

---

Kaikissa opettajien teemahaastatteluissa 3/3 sekä kenttäpäiväkirjamerkinnöissä nousi esille, että monilukutaito on käsitteenä melko tuntematon ja laaja. Molemmat sekä Luukka (2013) että Mertala (2017) toteavat monilukutaidon määrittelyn olevan haastavaa. Käsitteenä monilukutaito on moniselitteinen ja

monitulkintainen. (Luukka 2013.; Mertala 2017.) Samoilla linjoilla ollaan Eteläpään (2018) pro gradu -tutkimuksessa. Sen tuloksissa monilukutaidon hankaluuksena nähtiin käsitteen laajuus ja moninaisuus. (Eteläpää 2018.) Opettajat 2/3 totesivat mieltäneensä monilukutaidon aluksi vain digitaalisilla välineillä työskentelyksi. Sairanen, Kangas ja Sintonen (2019) toteavat tutkimuksessaan varhaiskasvatuksen opettajien toteuttavan monilukutaitoista toimintaa monin eri menetelmin (Sairanen et. al. 2019).

### **Ote3 kenttäpäiväkirja Ryhmä1**

*” Ensimmäinen päiväkotiryhmien opettajien kanssa käyty keskustelu.*

*T: Voisinko tulla jo ensi viikolla seuraamaan ensimmäiseen ryhmään toimintaa.*

*V: Joo kyllä se sopii. Mihän aikaan tulisit?*

*T: Sopisko maanantaina heti kahdeksalta?*

*V: Sopii. Siis mitä siä tulisit havainnoimaan, et tietääks myö nyt asiasta mitään.*

*T: Ei teidän tarvi mitään ennakoon suunnitella just mulle. Tuun vaa seuraamaan teidän normaalia arkea. Sitä mitä työ just silloin teette päiväkodissa.*

*V: No hyvä tää monilukutaito tuntuu jotenkin niin isolle ja vähän hankalalle asialle. Mut eiks se oo tosi monessa asiassa täällä päiväkodissa kun on ryhmässä kuvat ja viittomat käytössä? Ja paljon lasten kanssa yhdessä pohdittaa niiden merkityksiä.*

*T: On. Monessa arjen tilanteessa se tulee jo esille.*

*E: Miä just mietin samaa, et osaanks miä nyt jotain järkevää suunnitella jos, kun siä tuut seuraa*

*(Kenttäpäiväkirja)*

### **Ote 4 Teemahaastattelu**

*Opettaja 1 ” Monilukutaito on moniselitteinen asia, mulle uusi asia mihin ei ole itse törmännyt. Käsitteenä tosi uusi, jotenkin sen ajattelee et liittykö se pelkästään tämmöseen viestintäteknologiaan”*

Opettajat 3/3 käyttivät monilukutaidon käsitettä harkiten teemahaastatteluissa sekä kenttätöissä tehdyissä keskusteluissa. Tämä näyttäytyi aineistossa lukuisina ”ehkä, varmaan ja voisiko olla” kommentteina. Monilukutaito käsitteenä ei siis ole vielä täysin jäsentynyt varhaiskasvatuksen opettajien ammattikäsitteistöön. Sen laaja-alaisuudesta kirjoittavat esimerkiksi Mertala (2017) ja Luukka (2013).

Opettajat 3/3 olivat yksimielisiä siitä, että uuden esiopetussuunnitelman (2016) ja varhaiskasvatussuunnitelman (2018) myötä he olivat ensimmäisen kerran

kohdanneet työssään monilukutaidon käsitteen. He kaikki kokivat tärkeänä, että laajan ja laaja-alaisen käsitteen äärelle tulee pysähtyä ja pilkkoa se pienempiin osiin. Tällöin heidän mukaansa käsitteen näyttäytyminen arjen työssä pystytään hallitsemaan ja havaitsemaan. Haastattelussa ja kenttätöissä käydyissä keskusteluissa monilukutaidon moninaisuus ja laajuus oli myös esillä. Laajuus näyttäytyi nimenomaan opettajien ajatuksena siitä, että he kuvasivat monilukutaidon olevan kaiken päiväkodin opetustoiminnan taustalla. Luukka (2013) toteaaakin monilukutaidon olevan käsitteenä laaja ja kompleksinen. (Luukka 2013.)

#### **Ote5 Teemahaastattelua**

---

*Opettaja 3: ” Se on uusi käsite ja sana ja kun sitä alkaa mielessään pilkkoa niin se on tuttuja asioita kaukaa kaukaa vuosien varrelta. Varmaan moni säikähtää sitä. Ne ketkä on kolmatta kymmenettä vuotta töissä on paniikin parilla.”*

---

Kaksi opettajista 2/3 koki monilukutaidon käsitteen äärelle pysähtymisen tärkeänä. He korostivat sitä, että tulisi miettiä, mitä se kullekin opettajalle itselleen merkitsee. Oma tulkinta käsitteestä heidän mukaansa nostaa esille oman ajattelun, ja varmistuksen siitä, onko opettaja huomionut laaja-alaisen käsitteen omassa työssään. Kenttämuistiinpanoissa esille nousseen haastattelun mukaan yksi opettaja 1/3 kuvasi itselleen monilukutaidon käsitettä mediakasvatuksen kautta. Hän oli kouluttanut itseään medialukutaidon alueelta, joten hän totesi pohjivansa monilukutaitoa käsitteenä medialukutaidon kautta. Teemahaastatteluissa 1/3 opettaja kuvasi monilukutaito käsitettä luku- ja kirjoitustaidon kautta, sillä hän totesi hankkineensa koulutusta luku- ja kirjoitustaitoon liittyen. Lisäksi 1/3 opettajista kuvasi monilukutaitoa tunnekasvatuksen näkökulmasta, sillä hän koki parhaiten yhdistävän erilaiset tekstit sen alueen opetustuokioissa.

#### **Ote 6 Teemahaastattelu**

---

*Opettaja 3: ” Sit viel se et mitä se monilukutaito mulle tarkoittaa, et olenko mä tehnyt ja huomionut monilukutaidon työssäni. Pohdinnan jälkeen huomaa, et joo olenhan mä tehnyt paljon siihen liittyviä juttuja” ’*

---

Monilukutaidon taustalla on sosiosemioottinen teoria, jonka mukaan kaikki tuotetut merkit, joista voidaan tulkita merkityksiä, nähdään luettavina järjestelminä.

(mm. Kumpulainen 2018.) Jokainen opettaja 3/3 koki monilukutaidon taustalla olevan laajan tekstikäsitteiden. He kuvasivat pienten lasten kohdalla monilukutaidon olevan toisen tyyppistä kuin kouluikäisillä lapsilla. Pienten lasten kohdalla monilukutaidossa on heidän mukaansa tärkeää kuvien tulkinta ja kuvista kertominen. Opetuksessa on heidän mukaansa lähdettävä liikkeelle konkreettisista asioista. 1/3 opettajista kuvasi konkretiaa päiväkodin eteisessä olevien kenkien järjestämisellä pareittain. Hän kuvasi tässä prosessissa sanoittamisen ja yhdessä tuotettujen merkkien pohdinnan olevan olennaista. Haastatteluista sekä kenttäpäiväkirjasta nousi esille monenlaisia luettavissa olevia tekstejä ja merkkejä, joiden kautta opettajat tulkitsevat monilukutaitoa. Luettavia tekstejä opettajien mukaan voi olla ääni, aisti, kuva, kirjoitettu sana, konkreettisilla välineillä esitetty teatteriesitys ja matematiikan symbolit. Mustonen ja Koivula (2018) toteavat monilukutaidon pedagogiikan ja ajattelun soveltuvan hyvin juuri pienten lasten pedagogiikkaan, sillä moninaisten tekstien tulkintaan ei vaadita välttämättä perusluku- ja kirjoitustaitoa. (Mustonen & Koivula 2018.)

Monilukutaito kytkettiin tämän tutkimuksen aineistoissa monenlaisiin tilanteisiin ja menetelmiin. Kenttäpäiväkirjassa oli merkintä tilanteesta, jossa kuvallisen ilmaisun menetelmiä käytettiin merkkien tuottamisessa.

#### **Ote 7 Kenttäpäiväkirja Ryhmä1**

*” Seuraavaksi on vuorossa äitienpäiväkortin askartelu.*

*A: Tuu mukaan kattomaan. Tää vois olla hyvä esimerkki mitä miä ajattelun monilukutaidosta.*

*Lähden mukaan askartelemaan yhdessä kahden lapsen kanssa. Kortti askarrellaan kastamalla varsiselleri pullovärimaaliin ja painamalla ne paperille.*

*A: Ottakaa jokainen mieluisa paperi. Tai siis se, mistä äiti tykkää*

*A: Painetaan näillä sellereillä kuvioita siihe paperille. Voitte haistaa, miltä nää tuoksuu.*

*Lapset kastavat sellereitä väriin ja painavat kuvioita.*

*A: Minkä muotosia teidän mielestä nää merkit on. Mitä värejä ootte käyttäny?*

*kenttäpäiväkirja”*

Yksi opettajista 1/3 kuvasi haastattelussa omaa näkemystään monilukutaidon tekstimaailmoista kirjojen tulkitsemisessa. Hän koki lapsen hyötyvän havainnollistamisesta ja konkretiasta, jota monilukutaidon kautta saadaan kirjojen ja tarinoiden ja tekstien tulkitsemiseen. Hän näki monilukutaitotuokion kirjojen tarinan

elävöittämisenä. Mertala (2017) kuvailee tätä näkymättömän näkyväksi tekemisen prosessia monilukutaidon opettamisen lähtökohdaksi. (Mertala 2017.)

#### **Ote8 Teemahaastattelu**

---

*Opettaja 3: ” Kirjojen elävöittäminen. Lapsi ei jaksa kuunnella kuvatonta kirjaa. Monilukutaito on tavallaan vähän niin kun kuvittaa sitä esim. piirtämällä tai ottamalla jotain tavaroita siihen mukaan. Nostaa sieltä hahmoja. Sit lapset saa lopuks kertoa niillä välineillä tarinan uudestaan tai ihan oman tarinan. Se on ollut mukavaa lapsista. Ja sit jo siin on ihan jotain erikoisia tavaroit esim. Punahilkka tomaattina ja susi joku karvareuhka. Sit niiden merkkien avulla tuotetaan.”*

---

Opettajista 2/3 tulkitse monilukutaidon tekstimaailmaksi sen, että lapset saivat tuottaa merkkejä rakentamalla. Rakennelmissa lapset tuottavat tarinaa, joka tallennetaan erilaisin välinein. Teemahaastatteluissa opettajat nimesivät tallentamisen välineiksi digitaaliset välineet sekä kynällä kirjoittamisen tai puheen kautta sanoittamisen.

#### **Ote9 Teemahaastattelu**

---

*Opettaja 3: ” Sit sellanen mitä ollaan tehty, et rakennetaan legokaupunki yhdessä. Kerrotaan siitä tarinaa et kuka siellä asuu yms. Sit kertomukset nauhoitetaan ja siihen kuvaan sen THINGLINK -apin avulla.”*

---

Yksi opettaja 1/3 kuvaili matematiikan alueeseen liittyviä merkki ja symbolijärjestelmiä esimerkiksi monilukutaidosta ja monilukutaidon harjaannuttamisesta.

#### **Ote10 Teemahaastattelu**

---

*Opettaja 3: ”matematiikan monilukutaito. Ne numeeriset merkit ja maailmat. Lapset bongaa numeroita ja lukumääriä joka paikasta. Ei mee päiväkkään, et ois jossain uusissa tilanteissa numeroita, symboleja ja laskeamista.”*

*Opettaja 3: ”loogiset kokoilmat ja looginen ajattelu kuuluu myös monilukutaitoon. Kuvien kautta loogista ajattelua. Ne on just niit merkkejä joita lapset tulkitsee.”*

---

Opettajien teemahaastatteluissa yksi opettaja 1/3 sekä kenttäpäiväkirjanmerkinnöissä kuvattiin aistitietoa ja aistien kautta oppimista tekstimaailmaksi monilukutaidossa. Aistien kautta lapset saavat tulkittavaa tietoa, jotka voidaan yhdistää erilaisiksi tulkittaviksi ja tuotettaviksi merkeiksi. Tämä opettaja koki äänien ja tuoksujen kautta saadun tiedon järjestämisen monilukutaidon osa-alueeksi.



**Ote11 teemahaastatteluista**

*Opettaja 2: ” Sit sekin vois olla monilukutaitoo, et aistien kautta tutustutaan asioihin.”*

*Opettaja 2:” Ollaa käyty läheisessä metsässä retkellä. Siel tehty aistijuttuja esim. huurteisten lehtien äänien kuuntelua ja tutkimista.”*

*”Musiikin rytmit”*

**Ote12 kenttäpäiväkirjasta Ryhmä2**

*” Aamupiirin lopuksi opettaja kertoo minulle, että ryhmän kanssa yhdessä he ovat tutkineet linnun ääniä. Jokaisella viikolla on ollut oma lintu. Nyt olisi vuorossa myös uusi lintu.*

*A: Kuunnellaas sitten täältä cd:ltä uusi linnun ääni. Mitäs lintuja myä ollaa jo bongattu? Täs on nää kuvat. (Talitiainen, varpunen) Muistatteks te viel miltä ne kuulosti?*

*A: No kuunnellaas uusi ääni. Miltä se kuulostaa? Etitään sitten yhdessä kuva johon ääni sopii. ”Kenttäpäiväkirja”*

Näissä kaikissa edellä kuvatuissa tilanteissa teksti nähtiin laajan tekstikäsitteilyn mukaisena luettavana merkinä eli kuvana, kirjoitettuna tekstinä, rytminä, symboleina, lasten tuottamana tarinana, kuvakirjan kuvana, esine- tai kuva kommunikointina sekä digitaalisena videona tai kuvana. Tilanteissa opettajat korostivat sitä, että lasten osallisuus tuli näkyä.

Jokaisen opettajan 3/3 kiinnostuksen kohteet ja vahvuudet nousivat haastatteluissa ja kenttäpäiväkirjassa esille monilukutaitoa määriteltäessä. Jokainen lähti tulkitsemaan monilukutaidon käsitettä omien vahvuuksien ja kiinnostusten kohteiden kautta. Opettajat olivat selvästi käsittäneet monilukutaidon opettamisen mahdollisuuden eri tiedonalojen kautta.

**Ote13 kenttäpäiväkirjasta Ryhmä 1**

*” A: Miä käytän paljon näissä aamupiireissä tätä laulupiirtämistä. Siin yhdistyy laulu ja piirtäminen, jotka on mun vahvuudet.*

*T: Se on kyl kiva juttu. Lapsetkin oli mukana siinä hyvin*

*A: Niin on. Sit mun mielestä on tärkeää, et lapset saa parannella viel kuvaa lopuks ja kertoa mitä vois piirtää niiden mielestä toisin.*

*T: Aika hyviä ehdotuksia tulikin, mitä vois muuttaa ja tehdä toisin.*

*A: Sit on tärkeää kans muuttaa kuvaa lasten haluamaks.*

Yksi opettajista 1/3 nosti esille, että olisi tärkeää työyhteisössä pysähtyä yhdessä pohtimaan opetussuunnitelman uusia käsitteitä, jotta ymmärrettäisiin ja ne osattaisiin kytkeä omaan opetustyöhön paremmin.

## **5.2 Millaisena monilukutaito näyttäytyy varhaiskasvatuksessa**

Tässä kappaleessa muodostan tiheän etnografisen kuvauksen monilukutaidon näyttäytymisestä tutkimuksen aineistossa. Hyödynnän analyysissä MOI-kehittämishankkeen (2018) kehittämää monilukutaidon edistämisen ja arvioinnin dynaamista mallia. (Kumpulainen et. al. 2018.) Jaan kappaleet teemoiksi monilukutaidon edistämisen ja arvioinnin mallin kartan mukaisesti monilukutaidon tiedon tulkitsemiseen, tiedon tuottamiseen, kulttuuriin kasvamiseen ja mielikuvitteluun. Nämä teemojen ilmiöt näyttäytyvät limittäin erilaisissa tilanteissa. Pysin analyysissä tekemään tulkintoja ja liittämään aineistot niihin alueisiin, jotka näyttäytyvät kyseisissä tilanteissa selkeästi. Analyysin tarkoituksena on kuvata monilukutaidon näyttäytymistä teemojen kautta. Monilukutaito näyttäytyi päiväkotiryhmien toiminnassa usein havainnointipäivieni aikana. Kenttäpäiväkirjan merkintöjä, joista voidaan tulkita lapsen tulkitsevan erilaisia tekstejä, löytyi jokaisesta havainnointipäivästä.

### **5.2.1 Tekstien tulkitseminen varhaiskasvatuksessa**

Teemahaastattelussa opettajat 3/3 kuvailivat tekstien tulkitsemiseen liittyviä taitoja. Tulkitsemisen taitojen taustalla oli kaikkien opettajien mielestä lapsen kokemus olemassa olevasta tekstistä. Opettajat kuvailivat monilukutaidon käsityksen taustalla olevan ajatus erilaisista teksteistä, joita tulkitaan yhdessä lasten kanssa. Jokaiselle lapselle muodostuu oma mielikuva olemassa olevasta tekstistä, jonka perusteella hän tulkitsee tarkastelun kohteena olevaa tekstiä. Tähän tulkintaan liittyy mm. lapsen oma kokemusmaailma ja tilanne, jossa sillä hetkellä ollaan. Tekstit, jotka ovat tulkitsemisen kohteena voivat olla opettajien mukaan moninaisia. Lapsen tulkinnat tekstien merkityksistä nähtiin yhtä arvokkaina. Tärkeäksi opettajat kokivat tulkinnan pohjalta nousseen keskustelun. Keskustelun myötä lapsen on mahdollista vaihtaa omaa tulkintaansa tai saada lisää tietoa toisen lapsen tulkinnasta. Sairanen, Kangas ja Sintonen (2019) toteavat saman suuntaisesti tutkimuksessaan opettajien pohtivan lapsen yksilöllisyyttä ja kiinnostuksen kohteita suunnitellessaan opetusmenetelmiä ja -välineitä lapsille (Sairanen et. al. 2019.)

## Ote14 Teemahaastattelu

---

*Opettaja 1: Eiks se oo vähän niin kun kaikki kuvallinen ilmaisukin omalla tavalla. Et jo me luetaan kirja ja sen jälkeen me piirretään, lapsi muodostaa omalla ja kuvallaan miten se on nähnyt sen. Vanha perinteinen luetaan kirja ja piirrä siitä, mut jokaisella lapsella tulee aina erilaisia. Miten ne on sen ymmärtänyt ja miten ne on sen nähnyt? Tää on hyvin hyvin vanha ja hyvin hyvin perinteinen monilukutaitomenetelmä.*

Kaikkien 3/3 päiväkotiryhmien aamutuokioissa oli samoja elementtejä, joissa lapset tulkitsivat monenlaisia tekstejä ja merkkejä. Monenlaiset elementit tekstien ympärillä nähtiin tukevan lapsen muistia ja tulkintaa kyseessä olevasta käsitteestä. Lukutaidottomalle tai puhumattomalle lapselle mahdollistettiin osallisuus erilaisten visuaalisten keinojen myötä. Viikonpäivät oli kaikissa ryhmissä esitetty värien mukaan. Lapsia ohjattiin tarkkailemaan väriä, jonka avulla selviää mikä viikonpäivä on kyseessä (liite 2).

## Ote 15 kenttäpäiväkirja ryhmä1

---

*”Istuin lasten joukossa aamupiirissä. Aamupiirin ensimmäinen tehtävä oli kertoa mikä viikonpäivä on tänään. Aikuinen johdatteli lapsia tutkimaan väriä. Minkä värinen se päivä on? Viikonpäivät on värein merkitty. Vihreä-maanantai, sininen-tiistai, valkoinen- keskiviikko, ruskea-torstai, keltainen-perjantai, vaaleanpunainen-lauantai, punainen-sunnuntai. Kysyin jälkeensä miksi nämä värit? Minulle vastattiin, että ne ovat kansainväliset erityisopetuksen viikonpäivävärit. Värien lisäksi viikonpäivien kuvissa on teksti ja jonkin eläimen kuva sekä tukiviittoma. Esimerkiksi kettu-keskiviikko ja mato-maanantai. Voisin päätellä, että tässä mietitään sanojen alkukirjaimia. Tosi monien eri asioiden kautta viikonpäivä.”*

*(Kenttäpäiväkirja)*

---

Yhdessä ryhmässä 1/3 viikonpäivävärin lisäksi oli kuva. Kuville annettiin merkitys viikonpäivän nimen alkukirjaimen perusteella. Lasta kehoitettiin muistelemaan viikonpäivän ”nimeä” kuvailemalla kuvassa olevaa eläintä. Yhdessä ryhmässä 1/3 viikonpäiväsanat oli tuettu kuvan ja lorun avulla. Lapsia ohjattiin muistelemaan lorua ja sen sisältöä. Käsitteiden opettamista lapsille päiväkodeissa vahvistetaan monen eri median kautta. Pieni lapsi tarvitsee toisen lapsen tai aikuisen mallin, jotta pystyy ymmärtämään, mikä yhteys näillä edellä mainituilla medioilla on toisiinsa. Kasvattajan tai taitavamman lapsen tuki tarkoituksen mukaisessa tulkitsemisessä on välttämätön. Tulkitsemisen tueksi kasvattajat olivat nostaneet pedagogisia keinoja. Keinot nähtiin monien medioiden kautta vahvistavan lapsen mahdollisuutta tulkita tietoa.

**Ote16 Kenttäpäiväkirja Ryhmä 2**


---

*"Aamupiirituokio aloitettiin tänään loruttelemalla viikonpäiväloru. Lorussa oli viikonpäivien värit ja kuva tapahtumasta, joka lorun kohdassa tulee. Se meni näin: maanantaina makkarat tehtiin, tiistaina tikut vuolttiin, keskiviikkona keitto keitettiin, torstaina tupaan kannettiin, perjantaina perheelle annettiin, lauantaina liemi latkittiin, sunnuntaina suu pyyhittiin."*

*"Kenttäpäiväkirja"*

---

Ryhmiä 3/3 toiminnassa peruslukutaitoa vaativan tekstin tulkitsemisessa oli tekstin tueksi nostettu monimodaalisuus. Päiväkotiryhmien aamuissa tuokioissa tulkittiin lasten nimiä ja kuvia. Nimet oli kirjoitettu tietokoneella nimilappuiksi ja jokaisesta lapsesta oli otettu valokuva. Aamuisin yhdistettiin jokaisen päiväkodissa olevan lapsen nimilappu lapsen kuvaan. Yhdessä päiväkotiryhmässä 1/3 ei ollut lasten kuvia näkyvillä, johon nimi yhdistettiin. Tässä ryhmässä oli eri väriset alustat tilan seinällä, joissa toisessa oli kirjoitettu tekstin ja kuvan avulla "päiväkodissa" ja toisessa "kotona". Lapsen tehtävä oli viedä oma nimilappu oikean alusta päälle. Sairanen, Kangas ja Sintonen (2019) totesivat tutkimuksessaan opettajien huomioivan jokaisen lapsen yksilöllisyyden opetustuokioiden suunnittelussa ja toteutuksessa (Sairanen et. al. 2019.)

**Ote17 Kenttäpäiväkirja ryhmä 3**


---

*"Istuimme aamupiirissä matolla. Lapset, aikuiset ja minä. Seuraavaksi pohdittiin, että ketä on päiväkodissa paikalla. Yksi kerrallaan jokainen sai käydä siirtämässä oman nimilappunsa, onko tullut päiväkotiin. Nimet olivat kotona -kuvan alustalla. Lapsi siirsi päiväkodissa -kuvan alle. Tässä lapset joutuivat miettimään oman nimen kirjoitusta ja kumpaan alustaan se kuuluu. Lopuksi mietittiin, että ketä on jäänyt tänään kotiin ja ketä on päiväkodissa. Kumpia on enemmän ja kumpia vähemmän"*

*"Seuraavana aamuna nimet siirrettiin samalla tavalla, mutta opettaja piirsi kuvia. Kuvien perusteella arvuuteltiin sanan/nimen alkukirjaimia. Esim. opettaja piirsi omenan. Tavutettiin sana o-me-na. Millä kirjaimella alkaa? O. Kenen nimi alkaa o-äänteellä? Se lapsi sai viedä nimensä, että oli tullut kouluun."*

*"Seuraavana päivänä nimet laitettiin samoin, mutta taputettiin nimen tavuja. esim. OLLI, OL-LI. Kaksi tavua. Onko joku muu jonka nimessä on kaksi tavua? Lapset pohtivat omaa nimeään. Sitten tarkistettiin, jos joku huomasi, että on kaksi tavua. Lopuksi kaikki ne, jolla on kaksi tavua saivat viedä nimensä, että on tullut päiväkotiin. ja näin jatkettiin koko ryhmän lapset"*

*(Kenttäpäiväkirja)*

---

Opettaja 1/3 nosti teemahaastattelussa esille oman näkemyksensä tekstin tulkitsemisesta. Hän näki monilukutaidon olevan ympäröivän maailman tekstien pilkkomista osiin. Yksittäisiä osia tarkastellaan ja tulkitaan yhdessä. Hän näki myös lasten osallisuuden olevan tärkeä näiden tekstin osien pohtimisessa, sillä aikuisen ja lapsen kokemusmaailma ei välttämättä ole yhteydessä tässä tilanteessa. Hän koki lasten näkevän tekstien merkitykset vielä pienemmissä osissa kuin aikuinen, sekä lapsista lähtevän erilaisia tulkintoja kuin aikuisista. Opettajien teemahaastatteluissa kaksi opettajista 2/3 toi esille aikuisen ja lapsen yhdessä tekemät tulkinnot erilaisista teksteistä. Sairanen, Kangas ja Sintonen (2019) kuvaavat tutkimuksessaan opettajien huomioivan lapselta lähtevät ideat ja aloitteet toteuttaessaan monilukutaitoa varhaiskasvatuksessa (Sairanen et. al. 2019.)

### **Ote18** Teemahaastattelu

*Opettaja 3: Tutkimme kaikkea ympärillämme näkyvää kirjoitettua, numeraalista materiaalia*

*Opettaja 1: Monilukutaito on pilkkomista. Maailman pilkkomista, ympäröivän maailman pilkkomista. Pilkotaan osiin ja sitten tukitaan niitä osia. Lapset näkevät paljon pienempiä osia, kuin aikuiset. Me yritetään tyrkyttää usein liian suuria paloja.”*

*Opettaja 1: Otetaan talvisia kuvia niin aikuinen voi ajatella et tässä on kiva maisema. Lapset kuvaa läheltä pieniä asioita. Mitä lapset haluavat tulkita?*

Tulkittavan tekstin pieniin osiin pilkkominen näyttäytyi käytännössä kenttämusiisinpanoissani päiväkotipäivän päiväohjelman kuvittamisena. Kuvituksessa jokaisesta tilanteesta oli kuva. Kaikissa päiväkotiryhmissä aamuiseen tuokioon kuului päivän tapahtumien tulkitseminen kuvien avulla. Kuvat oli asetettu päiväjärjestykseen, joko valmiiksi tai lapset rakensivat itse oman päiväjärjestyksen samojen kuvien avulla. Kuvat käytiin yksi kerrallaan läpi ja niille annettiin merkitys. Kuvat olivat piirroskuvia, joille oli annettu tekemiseen liittyvä merkitys. Merkitystä ei kaikista kuvista voinut havaita, se oli yhdessä sovittu. Kuvien merkityksiä pohdittiin jokaisessa ryhmässä. Kuvat, joita käytettiin päiväjärjestyksessä, oli aikuisen tuottamia. Lapsille tarjottiin valmis kuvitettu rakenne.

Kuvien tulkinnessa painottui joustavuus kaikissa päiväkotiryhmissä. Kuville ei annettu vahvoja merkityksiä vaan niistä keskusteltiin yhdessä koko ryhmän kesken. Päiväkotiryhmässä 1/3 aamupiirituokioon kuului laulupiirtämistuokio. Tuokiossa

yhdistettiin kahta eri tekstin tuottamisen välinettä, laulu ja piirtäminen. Opettaja kuvasi lapsen ajatusten kuuntelemista ja erilaisten tulkintojen tärkeyttä siinä, mitä kuva lapselle toi mieleen ja miten kuvaa voidaan muokata lapsen tulkintaa vastaavaksi.

#### **Ote19** *Kenttäpäiväkirja ryhmä1*

---

*"Aamupiirin lopuksi oli laulupiirtämistuokio. Tuokiossa aikuinen näytti mallia, miten laulun sanat muutetaan piirustukseksi. Laulun sanat tulivat CD-levyltä. Sanojen mukaan aikuinen piirsi kuvan. Lopuksi lapset kertoivat, mitä kuvassa heidän mielestään tapahtui. Lapset saivat kertoa, miten he tulkitsivat laulua. Mitä pitäisi tehdä toisin? Aikuinen muutti kuvaa lasten haluamaksi."*

*(Kenttäpäiväkirja)*

---

Kaikissa opettajien haastatteluissa 3/3 ja kenttäpäiväkirjan kaikkien ryhmien 3/3 havainnoissa oli löydettävissä yhteisten tulkintojen tekeminen. Lasten ja lapsiryhmän kesken yhdessä asioiden pohtiminen ja tästä muodostuneiden vaihtoehtoisten tulkintojen katsottiin olevan tärkeässä asemassa. Opettajat 3/3 kuvailivat sitä, että jokainen tulkinta on arvokas, ja ei ole vain yhtä oikeaa tapaa nähdä, mitä merkit ja tekstit tarkoittavat. Lisäksi he nostivat esille mahdollisuuden oppia toisen tulkinnasta. Tämä nousi myös esille haastattelussa. Yksi opettajista 1/3 nosti esille lasten kanssa tehdyn kuvaustilanteen, jossa lapset etsivät lukumääriä koulun ja päiväkodin ympäristöstä. Tilanteen tärkeäksi osaksi opettaja korosti yhdessä kokoontumisen tekstien äärelle tehtävän lopuksi. Tässä tilanteessa kaikki kuvatut kuvat katsottiin yhdessä koko lapsiryhmän kanssa. Kaikki saivat kertoa, mitä lukumäärää tai sanojen alkukirjainta tarkoitetaan. Opettajan tarkoituksena oli saada erilaisia tulkintoja.

#### **Ote20** *teemahaastattelu*

---

*Opettaja 3: "Valokuvausprojektissa näkyy hyvin monilukutaito. Siinä kuvattiin digikameralla ympäri koulua eskarit ja koululaiset pienissä porukoissa. Käytettiin kamerakynäpedagogiikkaa. Aihe oli kuvata lukumääriä 1, 2, 3, 4 jne. eli mitä on se lukumäärä. Yhtään samaa kuvaa ei tullu. Lapset huomasen itekin, kun yhdessä niitä lopuksi katottiin ja arvuuteltiin, et mitä lukumäärää mikäkin kuva tarkoitti."*

---

Yhdessä lasten kanssa tarinan tulkitseminen ja tuottaminen nousi esille kenttämuistiinpanoissani. Ryhmässä 1/3 lapset valmistsivat opettajan kanssa

draamaesitystä. Lapset valmistivat teatteriesityksen valmiin tarinan pohjalta. Opettaja tähdensi sen tärkeyttä, että lapset itse miettivät, että minkälainen lavastus voisi olla. Tällöin lapset itse tulkitsevat kyseessä olevaa valmista tekstiä ja muodostavat siitä oman näkemyksensä.

#### **Ote21** kenttäpäiväkirja ryhmä 1

---

*"Opetustuokio:*

*Opettaja kertoo lapsille, että tarkoitus olisi tehdä teatteriesitys. Opettaja lukee lapsille näytelmän nimeltään Rukkaneen vuorosanat. Lukemisen jälkeen opettaja kyselee lapsilta, mitä eläimiä tarinassa voisi esiintyä ja mitä eläintä kukin haluaa esittää. Miten lavastetaan näyttämö?*

*Keskustelu tuokion jälkeen:*

*T: Olipa mukava nähdä tällaista teatteria?*

*A: Miä käytän paljon teatteria. Siin on niin kiva tehdä yhdessä tarinaa. Sen saa niin eläväks ja lapset on innoissaan.*

*T: Nii siin saa kyl kivasti tuottaa tarinaa*

*A: Must tää on just tärkeää monilukutaitoa tai mediakasvatusta. Et lapset saa itte miettiä todellisuuden ja epätoden rajoja. Ja sit yhdessä muodostaa yhteistä juttua. Kaikkee ei voi toteuttaa, mut sit yhdessä mietitään, mikä olis paras. Kaiken ei tietenkään tarvi mennä niin kun noissa valmiissa vuorosanoissa.*

*Kenttäpäiväkirja"*

---

Kaikki opettajat 3/3 nostivat esille aikuisen roolin tekstien tulkitsemisessä tärkeäksi. Yksi opettajista 1/3 huomioi myös lasten kehityksen. Hän korosti sitä, että mitä pienempi lapsi, sitä suurempi aikuisen rooli on tukea ja ohjata lasta tulkitsemaan erilaisia tekstejä. Kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmassa nousee myös esiin se, että aikuinen ja lapsi yhdessä harjoittelevat tekstien tulkitsemista.

#### **Ote22** teemahaastattelusta

---

*Opettaja 2: "Mun mielest on tärkeää, et asioita ja esineitä nimetään yhdessä sekä opetellaan erilaisia käsitteitä. Kuvasta kertominen on monelle tosi haastavaa, siis tarvitaa osaavamman lapsen tai aikuisen tukea ja ahkeraa harjoittelua yhdessä esim. kuvakirjojen kuvia tutkimalla ja sieltä kertomalla tarinoita."*

*Opettaja 1: " Monilukutaidon kehittämisessä aikuisella aikuisen rooli dokumentoijana. Tallentaa vuosien varrella lasten tekemisiä ja piirustuksia kasvunkansioihin. Lapset voi niistä kertoa ja tehdä tulkintoja omasta päiväkotihistoriasta."*

---

#### **Ote23** Kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma

---

*” Henkilöstön mallin avulla, rikastamalla tekstiympäristöjä sekä tarjoamalla lapsille soveltuvia kulttuuripalveluja*

*Nimetään asioita ja esineitä yhdessä lasten kanssa. Innostetaan lapsia tutkimaan, käyttämään ja tuottamaan viestejä erilaisissa, myös digitaalisissa ympäristöissä.” (Kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma)*

## **Ote24** teemahaastattelut

---

*Opettaja 1: Sit oli et jokaiselle ryhmälle annettii kirjain. Kun katsottiin niitä, niin yhdes mietittiin, et mikäs kirjain tässä on kysymyksessä.*

*Opettaja 3: Alias-pelissä harjoittelemme asioiden selittämistä ja synonyymejä. Kuvakommunikaatiopeli on ollut oiva tapa harjoitella kertomista kuvasta. Lapsi antaa toimintaohjeita vastapäätä istuvalle kaverille, (jolla on edessään sama kuva)*

Yksi opettaja 1/3 kuvaili matematiikan tekstien tulkitsemiseen liittyviä tilanteita. Matematiikassa käytettävien tekstien ja symbolien tavoitteet on hyvä selvittää yhdessä lasten kanssa. Symbolien taustalla on paljon erilaisia merkityksiä, jotka eivät ole yksiselitteisiä. Merkitykset aukeavat yhdessä arjen tilanteissa tulkiten. Opettajien kuvauksissa 3/3 aikuisen rooli korostui tekstien merkityksiä tulkittaessa.

## **Ote25** teemahaastattelusta

---

*Opettaja 1: Loogiset kokoelmat ja looginen ajattelu. Kuvien kautta loogista ajattelua, mut samalla se tukee matematiikkaa. Ne on just niitä merkkejä, mitä lapset tulkitsee. Aikuisen on tärkeä sanottaa niitä merkkejä, et merkeille tulee oikea tarkoitus.*

Tekstien tulkitsemisessa yksi opettaja 1/3 korosti kokonaisuuksien opettamista. Kokonaisuudet hänen mukaansa tarkoittivat erilaisten merkkien, symbolien ja kirjainten yhdistämistä laajempaan kokonaisuuteen. Matematiikan käsitteistössä tekstin merkityksen ymmärtäminen ja yhdistäminen arjen toimiin. Arjen toimiin tekstien merkityksen yhdistämisen opettajat 2/3 kokivat avaavan pienen lapsen ymmärrystä laajempaan näkemykseen merkityksen sisällöstä.

Opettaja 1/3 kuvaili haastattelussa tilannetta, jossa lapsi harjoittelee oman nimen kirjaimia. Lapsi huomaa oman nimen koostuvan kirjaimista. Kirjaimista koostuu teksti, ja tekstillä on merkitys. Tekstille tulee merkitys, joka muodostaa lapsen oman nimen. Samat kirjaimet löytyvät monesta paikasta.



Samanlaista tilannetta kuvaili toinen opettaja matematiikan käsitteiden ja merkien kanssa. Hän kuvaili tilanteita, joissa lapsi harjoittelee lukukäsitettä tai vertailuun liittyviä käsitteitä. Käsitteet näkyvät lapsen ympäristössä monessa paikassa, kuten naulakolla kenkien pareja etsiessä tai ruokapöytään astioita kattaessa. Aikuisilla on tärkeä asema kohdistaa lapsen huomio käsitteen merkitykseen sanoittamalla sisältöä.

#### **Ote26** teemahaastattelu

*Opettaja 1: Kokonaisuuksien opettaminen, et ei oo vaa numeroita tai kirjaimia vaan nekin liittyy isompaan kokonaisuuteen. Tulee sanoja, lauseita, kirjoja ja kokonaisia satuja. Sit lapselle sitä, et mä voin käyttää niitä, mut tehdä myös omia satuja. Ja sit matikkaa. Et joka päivä sä tarvit matikkaa. Lasket kotona, montako lusikkaa tulee pöytään ja esim. omien kenkien parin löytäminen. Nää kaks on mun ja niis on samanlaiset merkit tuol sisällä.*

Kriittisen tekstin tulkinnan opettaminen nousi esille yhden opettajan mukaan osana tekstien tulkitsemisen opettamista. Pienenkin lapsen on tärkeää oppia kriittiseksi tekstin tulkitusajaksi. Opettajan mukaan lapsen kokemusmaailma on täynnä tekstejä, joiden sisältö lapsi tulkitsee. Hän näki tärkeäksi kriittisen tulkitsemisen siitä syystä, että lapsi hahmottaisi kokonaiskuvaa siitä, millaisia tekstejä hänen itsensä kannatta käyttää.

#### **Ote27** teemahaastatteluista

*Opettaja 1: Nykyään elokuvat niin todellisia, et onko ne liikaa pienen lapsen mielelle. ei ehkä jätetä tilaa mielikuvitukselle. Ennen on suhtautettu omaan kokemusmaailmaan asiat. Nään pahimman mahdollisen ötökän oman kokemusmaailman kautta eikä sen minkä esim. video on tarjonnut.*

Kriittisessä tulkitsemisessä opettaja kuvasi tekstin tuottamiseen liittyvän prosessin ymmärrystä. Opettajan mukaan teknologiset välineet mahdollistavat monenlaisten tekstien yhdistämisen. Prosessin ymmärrys tukee lapsen kriittistä tulkitsemista opettajan mukaan siinä, että lapsi ymmärtää todellisen ja epätodellisen eron.

#### **Ote28** teemahaastatteluista

*Opettaja 3: "Sit se menee vähän enemmän sinne medialukutaidon puolelle, et lapset on usein vähän pulassa siitä, et mitä ne näkee ja kuulee, et mikä on mulle sopivaa ja mikä ei oo. Siihen liittyy sit joku tunnekasvatus, et miltä susta tuntu, kun sä näit sen. Arvottaa*

*et mikä on sopivaa. Näistä tulee niit keskusteluja, et onks susta kiva kun sä katot esim. Sormusten herrat et onko ne sopivia sulle. Kyl lapset osaa aika hyvin arvioida. Tietää et millanen olo tuli. Aikuinen ei isommilla aivoillaan pysy perässä näis Tiktokeissa ja muissaa niin, miten tää ihan pieni pienellä maailman kokemuksella pysyy perässä. esim. Taru sormusten herrasta on näyteltyä ja tehtyä eikä ne ees et missä kohdaassa sen tekee tietokone hahmo. Et kun ne yhdistetään ihminen ja tietokonehahmo. Se ei välttämättä ole totta siel Youtubessa. Jos lähetään opettamaan sielt saduista, et mikä on totta ja mikä satua. Et jo niissä asioissa on pakko miettiä et mikä on totta ja mikä satua”.*

Opettajan 1/3 mukaan pienen lapsen kanssa tekstin kriittisen tulkitsemisen opettamisessa voidaan käyttää monenlaisia välineitä. Hän kuvasi nyky-yhteiskunnan teknologisten välineiden tuomaa tekstimassaa pienelle lapselle haastavaksi. Muun muassa videokuvan todellisuus voisi olla joissain tilanteissa lasta vahingoittavaa. Hänen mukaansa erilaisten välineiden käyttö tekstin tuottamisessa auttaa myös kriittistä tulkitsemistä. Hän koki kriittisen tulkitsemisen opettamisessa tulisi lähteä liikkeelle konkreettisista lasta lähellä olevista asioista.

#### **Ote29** teemahaastatteluista

---

*Opettaja 3: ”Monilukutaito on todellisuuden jakamista ja hahmottamista. Nykyelokuvat ovat niin todellisia, et onko liikaa pienen lapsen mielelle. Ei jätetä tilaa mielikuvitukselle. Ennen asiat on suhteutettu lasten omaan kokemusmaailmaan. Näät esim. kirjan pahimmin mahdollisen ötökän oman kokemusmaailman kautta, etkä sitä minkä esim. joku leffa tarjoaa. Opettaa lapsia todellisuuden hahmottamisessa.”*

Kenttätyön kautta kriittinen tekstien tulkitseminen nousi esille erilaisten kuvien vertailussa ja niiden merkitysten pohtimisessa yhdessä lasten kanssa. Opettaja asetti kaksi päiväjärjestyksen kuvaa rinnakkain. Tässä yhteydessä hän asetti lapsille kysymyksen, kumpi kuvista on tärkeämpi. Lapset joutuivat arvottamaan kuvien taustalla olevan merkitykset. Näiden merkityksen myötä lapset saivat sanoa oman mielipiteensä.

#### **Ote30** kenttäpäiväkirjasta ryhmä 1

---

*”Aamupöydässä päivän tapahtumia mietittäessä tulikin seuraavanlainen keskustelu: Katsokaas millainen päivä meillä tänään on? Tänään toimintatuokion kohtaan onkin laitettu kaksi kuvaa päällekkäin. Mitähän tämä tarkoittaa? Osaako joku kertoa? On äitienpäiväaskartelu ja -leikki. Kumpi tänään olis tärkeämpi”*  
(Kenttäpäiväkirja)

Kaikki opettajista 3/3 nostivat esille monilukutaidon yhtenä tärkeimpänä asiana kriittisyyden opettamisen. Heidän tulkintansa mukaan monilukutaidon opettamisessa tärkeä on todellisuuden ja epätodellisuuden opettaminen lapselle. He nostivat esille pienten lasten kokemusmaailman, jonka myötä lapsi ei voi vielä käsittää kaikkea median tuomaa tekstiä. Kriittisestä tekstien tulkinnasta kirjoittivat Kupiainen ja Sintonen (2009) nostamalla esille lapsen kyvyn tulkita tekstin arvoja ja asenteita sekä sitä, millaisia merkityksiä tekstillä halutaan saada aikaan. (Kupiainen & Sintonen 2009.) Todellisuuden ja epätodellisuuden rajaa opettajat opettivat draaman avulla sekä kuvittamalla satuja vaihtoehtoisilla välineillä. Mustola ja Koivula (2018) toteavat lasten vapaa-ajan ja varhaiskasvatuksenkin monimediaaliseen. Yhä pienemmät lapset käyttävät monenlaisia muun muassa digitaalisia välineitä. (Mustola & Koivula 2018.)

### **Ote31 teemahaastattelut**

*Opettaja 1: "Opettaa taitoja monen kautta. Lapsille kriittisyyden opettelu on monilukutaito. Kerrotaan asioista ja asiat ei oo aina niin mustavalkosia. Opetetaan tulkitsemaan asioita"*

*Opettaja 2: "Yhdessä on hyvä pohtia ikärajojen noudattamisen tärkeyttä esim. digitaalisissa peleissä ja keskustella siitä, että kaikki mitä esim. netissä kerrotaan ei ole totta."*

Tekstien tulkitsemisessä erilaiset tekstit olivat keskiössä. Erilaisten tekstien kanssa toimiminen vaatii lapselta erilaisia taitoja. Näiden taitojen opettajat näkivät kehittyvän toiminnallisten tehtävien kautta.

### **Ote32 Teemahaastattelu**

*Opettaja 2: "Ollaan osallistuttu lasten kanssa sanomalehtiweekiin. Silloin ollaan (paikallisesta sanomalehdestä) etitty kuvia ja mietitty niitä, et mitä niissä tapahtuu ja halutaan sanoa. Joskus on tullu tosi vaikeitakin kuvia. Mut lapset on miettiny niitä. Sit ne, jotka osaa jo lukee, voi lukea otsikoita. Mainoksii on kans kiva tutkia."*

*Opettaja 1: "Sanataide. Luettiin kuvakirjaa ja lapsille oli jaettu kuvia ja sanoja kirjasta löytyvistä asioista. Sitten kun, kirjassa kuului se tapahtuma niin lapsen piti nousta ylös tai tehdä joku temppu. Se oli tosi mukava juttu."*

### **Ote33 Kenttäpäiväkirja ryhmä 2**

*"Toimintapisteellä oli piparkakkujen leivontaa. Aikuinen oli tehnyt mallin valmiiksi. Lasten piti miettiä yhdessä, miten piparit saataisiin leivottua taikinasta mallin mukaisesti."*

(Kenttäpäiväkirja)

Tilanteita, joissa tekstejä tulkittiin, näyttäytyi niin lasten vapaista leikkihetkistä kuin ohjatuistakin tilanteista. Päiväkotien oppimisympäristöissä oli huomioitu se, että lapset pystyivät itsenäisestikin tulkitsemaan erilaisia tekstejä, kuten kuvia pukemisohjeista tai lasten tuottamista taideteoksista tai nimien kirjaimia.

**Ote34** *Kenttäpäiväkirja ryhmä 2*

*” Mietin tätä päiväkodin eteistilaa, et todella paljon kaikkia kuvia ja kirjoitettuja nimiä. On pukeutumisohjeita kuvin, naulakkomerkkejä kuvin, ruokalistaa kuvin, kuravaatemerkkejä kuvin. Tosi paljon kuvia lasten tulkittavana. Osalla on saappaissa oma värikoodi (Naru), että löytää omat saappaansa. Varmaan kotona laitettu. Kaksi lasta mietti juuri, et kummat on kummankin kengät, kun oli samanlaiset. Hienosti ratkaisi vertaamalla kookoa. Kokonumeroa.*

*(Kenttäpäiväkirja)*

Tekstien tulkitsemisen mahdollistaminen vaatii päiväkodin aikuisilta suunnitelmallista otetta. Kaikki haastateltavat opettajat sekä kenttäpäiväkirjan merkinnöistä poimitut tilanteet vaativat lapsen rinnalle aikuisen tai vahvemman tulkitsijan, jotta merkitysten sanoittaminen onnistuu.

### 5.2.2 Tekstin tuottaminen varhaiskasvatuksessa

Jokainen opettaja 3/3 koki monilukutaidon taustalla olevan laajan tekstikäsitteen. He kuvasivat pienten lasten kohdalla lukutaidon olevan toisen tyyppistä kuin kouluikäisillä lapsilla. Haastatteluista sekä kenttäpäiväkirjasta nousi esille monenlaisia luettavissa olevia tekstejä ja merkkejä, joiden kautta opettajat tulkitsivat monilukutaitoa. Mustonen ja Koivula (2018) toteavat monilukutaidon pedagogiikan ja ajattelun soveltuvan hyvin juuri pienten lasten pedagogiikkaan, sillä moninaisten tekstien tuottamiseen ei vaadita välttämättä perus luku- ja kirjoitustaitoa. (Mustonen & Koivula 2018.)

Opettajat 3/3 kuvailivat teemahaastatteluissa erilaisia menetelmiä, joilla lapset voivat tuottaa tekstiä. Menetelmät olivat monenlaisia. Ne voidaan yhdistää moneen eri tieteenalan tiedon tuottamiseen liittyviksi menetelmiksi. Tekstin tuottamisen menetelmistä voi löytää yhdistäväksi sen, että tuottamiseen liittyi aina

tuotos. Tuotoksessa opettajat 3/3 pitivät tärkeänä sitä, että tuotokseen liittyvien merkkien sisällöistä ja merkityksistä keskusteltiin yhdessä lapsen kanssa tai koko lapsiryhmän kanssa. Kumpulainen ym. (2018) totesivat tutkimuksissaan monilukutaidon käsittävän monen tyyppiset tekstit ja tekstien kanssa työskentelyn (Kumpulainen et. al. 2018).

Yksi opettajista kuvasi monilukutaidon tilanteeksi kuvallisen ilmaisun kautta tehtävät merkit ja kuvat. Visuaalisessa ilmaisussa monilukutaito tulkittiin lasten tulkintana tarinoista. Siinä yhdistetään painettu teksti ja kuva, jolloin lapsi saa tuottaa itse tarinalle piirretyn merkin. Lisäksi kuvien kautta lapsi voi tuottaa erilaisia tunteita ja liikesarjoja.

### **Ote35 Teemahaastattelu**

---

*Opettaja 3: ”Eiks monilukutaitoo oo vähän niin kun kaikki kuvallinen ilmaiskin omalla tavallaan. Jos me luetaan kirjaa ja sen jälkeen piirretään. Lapsi muodostaa omalla kuvallaan, miten on sen asian nähnyt”*

*Opettaja 1: ”Ajattelisin et voisko kuvien käyttö olla monilukutaitoo. Kuvallinen havainnointi asioista sanallisen tukena. Osaa tulkita kuvaa ja ymmärtää mitä se tarkoittaa.”*

*Opettaja 1: ”Liikunnassa vois ajatella olevan myös monilukutaitoa esim. kehonliikkeiden matkiminen ja tuottaminen. Tai tulkitaan kuvasta erilaisia liikkeitä ja kehon asentoja.”*

*Opettaja 1: ”Myös tunteiden tulkitseminen esim. kuvista tai draamasta vois olla monilukutaitoa”*

---

### **Ote36 Kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma**

---

*”Lapselle opetetaan valmiuksia ymmärtää moninaista tekstimaailmaa esimerkiksi digitaaliset ympäristöt, mainokset, emojiit ja sosiaalinen media.”*

Kenttäpäiväkirjassa 1/3 oli merkintä saman tyyppisestä tilanteesta, jossa kuvallisen ilmaisun menetelmiä käytettiin merkkien tuottamisessa.

### **Ote37 Kenttäpäiväkirja Ryhmä1**

---

*” Seuraavaksi on vuorossa äitienpäiväkortin askartelu.*

*A: Tuu mukaan kattomaan. Tää vois olla hyvä esimerkki mitä miä ajattelen monilukutaidosta.*

*Lähden mukaan askartelemaan yhdessä kahden lapsen kanssa. Kortti askarrellaan kastamalla varsiselleri pullovärimaaliin ja painamalla ne paperille.*

A: Ottakaa jokainen mieluisa paperi. Tai siis se, mistä äiti tykkää  
 A: Painetaan näillä sellereillä kuvioita siihe paperille. Voitte haistaa, miltä nää tuoksuu.  
 Lapset kastavat sellereitä väriin ja painavat kuvioita  
 A: Minkä muutosia teidän mielestä nää merkit on? Mitä värejä ootte käyttäny?

*kenttäpäiväkirja”*

---

Yksi opettajista 1/3 kuvasi haastattelussa omaa näkemystään monilukutaidon tekstimaailmoista kirjojen tulkitsemisessa. Hän koki lapsen hyötyvän havainnollistamisesta ja konkretiasta, jota monilukutaidon kautta saadaan kirjojen ja tarinoiden tekstien tulkitsemiseen. Hän näki monilukutaitotuokion kirjojen tarinan elävöittämisenä. Elävöittämisen avulla tuotettiin konkreettinen tai visuaalinen muoto tekstile. Mertala (2017) kuvailee tätä näkymättömän näkyväksi tekemisen prosessia monilukutaidon opettamisen lähtökohdaksi. (Mertala 2017.)

#### **Ote38 Teemahaastattelu**

---

*Opettaja 3: ” Kirjojen elävöittäminen. Lapsi ei jaksa kuunnella kuvatonta kirjaa. Monilukutaito on tavallaan vähän niin kun kuvittaa sitä esim. piirtämällä tai ottamalla jotain tavaroita siihen mukaan. Nostaa sieltä hahmoja. Sit lapset saa loppuun kertoa niillä välineillä tarinan uudestaan tai ihan oman tarinan. Se on ollut mukavaa lapsista. Ja sit jo siin on ihan jotain erikoisia tavaroita esim. punahilkka tomaattina ja susi joku karvareuhka. Sit niiden merkkien avulla tuotetaan.”*

---

Opettajat 2/3 tulkitsivat tekstin tuottamiseksi sen, että lapset saivat tuottaa merkkejä rakentamalla. Rakennelmissa lapset tuottivat tarinaa, joka tallennettiin erilaisin välinein. Yksi opettaja kuvasi teknologisin välinein tuotettua tekstiä monimodaaliseksi, joissa yhdistyy monet eri mediat samassa tuotoksessa.

#### **Ote39 Teemahaastattelu**

---

*Opettaja 3: ” Sit sellanen, mitä ollaan tehty, et rakennetaan legokaupunki yhdessä. Kerrotaan siitä tarinaa et kuka siellä asuu yms. Sit kertomukset nauhoitetaan ja siihen kuvaan sen THINGLINK -apin avulla.”*

---

Yksi opettajista 1/3 kuvaili sekä kenttäpäiväkirjanmerkinnöissä kuvattiin aistitietoa ja aistien kautta oppimista tekstimaailmaksi monilukutaidossa. Aistien kautta lapset tuottavat tietoa, jotka voidaan yhdistää erilaisiksi tulkittaviksi merkeiksi. Tämä opettaja koki aistien kautta saadun tiedon järjestämisen monilukutaidon osa-alueeksi.

**Ote40** teemahaastatteluista

---

*"Sit sekin vois olla monilukutaitoo, et aistien kautta tutustutaan asioihin."  
 "Ollaan käyty läheisessä metsässä retkellä. Siel tehty aistijuttuja esim. huurteisten lehtien äänien kuuntelua ja tutkimista."  
 "Musiikin rytmit"*

---

**Ote41** kenttäpäiväkirjasta Ryhmä 2

---

*"Aamupiirin lopuksi opettaja kertoo minulle, että ryhmän kanssa yhdessä he ovat tutkineet linnun ääniä. Jokaisella viikolla on ollut oma lintu. Nyt olisi vuorossa myös uusi lintu.  
 A: Kuunnellaas sitten täältä cd:ltä uusi linnun ääni. Mitäs lintuja myö ollaa jo bongattu? Täs on nää kuvat (talitiainen, varpunen). Muistatteks te viel miltä ne kuulosti?  
 A: No kuunnellaas uusi ääni. Miltä se kuulostaa? Etitää sitten yhdessä kuva johon ääni sopii.  
 A: Yritetäänpä nyt äännellä ton linnun lailla. Mitähän se vois sanoa?  
 "Kenttäpäiväkirja"*

---

Opettaja 1/3 kuvaili lähtökohtana tekstien tulkitsemiseen tilannetta, jossa lapsi lähtee itse tuottamaan tekstiä. Tekstin tuottamisen välineet ovat monenlaisia. Näitä välineitä ovat kuvallisen ilmaisun välineet, peruskirjoittaminen, teknologiset välineet, leikilliset välineet sekä arjen toimintoihin liittyvät välineet.

Yhdessä päiväkotiryhmässä 1/3 lapset tuottivat itse tekstiä kuvien avulla. Kuville oli annettu merkitys, jonka perusteella lapset laittoivat pieniä kuvia omaan päivä-järjestykseensä. Lapset tuottivat päivän tapahtumat kuvien avulla.

**Ote42** kenttäpäiväkirja ryhmä 3

---

*"Lapset istuivat omilla paikoillaan aamupiirissä. Jokaisella oli oma pohja, johon he laittoivat tulevat päivän tapahtumat järjestykseen. Ikään kuin kirjoittaisi kuvien avulla päivän tekemiset. Aikuinen tilan edessä rakensi oman päiväjärjestyksen. Järjestykseen laitettiin kuvia aamupiiri, metsäretki, ulkoilu, ruokapiiri, ruoka, päivälepo, välipala, leikki, ulkoilu, kotiin. Aikuinen kyseli lapsilta jokaisen kuvan kohdalla kuvien merkityksiä. Lapset tiesivät hienosti."*

---

*(Kenttäpäiväkirja)*

---

Yhdessä päiväkotiryhmässä 1/3 lapset tuottivat kuvien avulla liikesarjoja. Jokaisena viikonpäivänä muodostettiin jumppaliike, joka kuvattiin kameralla. Viikon loppuun mennessä ryhmätilan seinällä oli viiden liikkeen liikunta ohje, jonka kaikki ryhmän lapset pystyivät tekemään kuvien avulla.

#### **Ote43** *Kenttäpäiväkirja ryhmä 1*

---

*"Lapset suunnittelivat ja valmistivat yhdessä täytekakun kaupungin teemapäiväjuhliin. Lapset miettivät yhdessä aikuisten kanssa miltä kakun koristeeksi laitetaan. Lapset ehdottivat punaisia hedelmäkarkkeja, persikkaa, suklaata yms. Aikuinen piirsi kuvat tai etsi kuvia tablettitietokoneelta lasten ehdotuksista. Samalla mietittiin miltä mikäkin mahtoi maistua? Mitentä makuja voisi kuvailla? Tarkoitus olisi valmistaa kakun koristelu tämän suunnitelman pohjalta.*

*(Kenttäpäiväkirja)*

Opettaja 1/3 kuvaili haastattelussa tilannetta, jossa tekstin tuottaminen oli osa lasten leikkiä. Rakenteluleikissä lapset muodostivat tarinnan tapahtumapaikan. Lapset kertoivat tarinan rakennetun kaupungin tapahtumista. Tarinat sekä kuva rakennetusta kaupungista tallennettiin teknologisen välineen avulla. Lopuksi kuva ja ääni liitettiin yhteen. Tällöin lapset tuottivat monimodaalisen kokonaisuuden, jonka pohjalla oli lasten rakenteluleikissä tuottama tarina. Moninaisten lukutaitojen tarve nyky-yhteiskunnassa nousi New London Groupin (1996) tutkimuksessa esille. Uusien välineiden kautta tulee tarve harjoitella erilaisia lukutaitoja myös pienten lasten arjessa. (New London Group. 1996.)

#### **Ote44** *Teemahaastattelu*

---

*Opettaja 3: "Lapset kuvittaa tai kuvaa tai kertoo kuvista tarinaa. Lapset rakentaa legokaupungin yhdessä. Sitte mietitään, et kuka siellä talossa asuu. Lasten kertomukset nauhoitetaan appin avulla kuvaan, jonka ne on ottanut siitä talosta. Se siellä talossa asuja ei oo legohahmo vaan taas joku muu erilainen hahmo, kilpikonna tai joku. Tarinat saatto olla jus tälläsii, et makkara asuu sillä, makkara tykkää makkarasta."*

Lasten ikätaso näkyi opettajien käsityksissä 3/3 sinä, millaisia tekstien tuottamiseen liittyviä menetelmiä he valitsivat ryhmälle. Opettaja 1/3 kuvasi tilannetta, jossa lapsi aloittaa tekstien tuottamisen kuvan tekemisellä. Lapselle annettiin mahdollisuus kertoa tarina omasta kuvasta. Tällöin lapsi antoi kuvalle merkityksiä. Tässä näkyi myös eettiset valinnat tekstin tuottamisessa, sillä merkityksen tekijä sai itse sanoittaa merkkien tarkoituksen.

#### **Ote45** *Teemahaastattelu*

---

*Opettaja 3: "Nyt on tullu tilalle, et ei vaan enää lueta ja piirretä. Vaan ensin lapset tekevät kuvan ja sitten lapset kertovat tarinan siitä omasta kuvast. Sit ne lapset kuvittaa jonkun sadun tai kertoo kuvien avulla tarinan tai sit rakentaa kuvien avulla tarinan ja kertoo siitä"*



**Ote46 Teemahaastattelu**

---

*Opettaja 3: ” Sadutetut lasten omat kirjat. Lapset kertoo tarinaa ja aikuinen kirjoittaa sen ylös. Sit voi koota kirjan, missä on lasten piirustukset kuvina. Ollaa tehty sekä ihan kynällä paperille, mut myös tietokoneella. Tietokoneel on se kiva, kun sen tarinaan saa liitetty esim. johonkin appiin vaikka valokuvan päälle. Se on ollu kiva, vaikka se thinglink appilla. Siihe saa samaan kuvaan puhutun tarinan, tekstin ja vaikka emojiin.”*

Kenttäpäiväkirjan merkinnöissä 3/3 esiintyi usein teknologisilla välineillä tuotettuja tekstejä. Tekstin tehtiin joko itsenäisesti tai yhdessä. Lapset tuottivat välineiden avulla tarinoita tai kertomuksia. Lisäksi teknologisia välineitä käytettiin apuvälineenä kommunikoinnissa. Välineissä yhdistyi kuva ja puhe. Kuville oli annettu puhuttu muoto. Lapsi tulkitsi kuvaa ja painoi tablettitietokoneen näyttöä kuvan kohdalta. Tietokone puhui kuvan sisällön.

**Ote47 Kenttäpäiväkirja ryhmä 3**

---

*” Leikkitilanne, jossa kaksi lasta teki yhdessä tablettitietokoneella ”nukke-teatteria”. Apissa valittiin hahmot, esiintymispaikka. Kun sormella liikutteli hahmoa, niin se liikkui kuin nukke. Kun esityksen nauhoitti, niin pystyi puhumaan ja liikuttelemaan hahmoja yhtä aikaan. Ikään kuin leikkimään hahmoilla ja samalla teki esitystä. Lopuksi he kuuntelivat ja katsoivat nauhoituksen. Se esitettiin vielä toisille lapsillekin. Lapsilla oli mukavaa. Yksi tarina kertoi makkaroista.*

*(Kenttäpäiväkirja)*

**Ote48 Teemahaastattelu**

---

*Opettaja 1: Vaikka valokuvaaminen. Siin on aina mahtava nähdä, kun tavallisella digikameralla kulkee ja kuvaa. Päiväkotilaiset teki koululaisten kanssa kamerakynän kanssa. Ei kahta samanlaista kuvaa tullu, vaik oli kaikille sama aihe.*

Monilukutaitoon nähtiin sekä teemahaastatteluissa että kenttämuistiinpanojen merkinnöissä liittyvän erilaiset teknologiset välineet. Monen erilaisen menetelmän yhdistämiset tekstin tuottamisessa näyttäytyi teemahaastatteluissa opettajien miettiessä monilukutaidon tilanteita. Kankaanranta, Koivula, Laakso ja Mustola (2017) kuvaavat tutkimuksessaan teknologisten välineiden tuovan lapsille erilaisia tapoja ja tilanteita lukutaidon oppimiseen. Näitä välineitä käyttäen lapset oppivat erilaisia nyky-yhteiskunnassa tarvittavia lukutaitoja. (Kankaanranta et. al. 2017.)

**Ote49 Teemahaastattelu**

---

Opettaja 1: ”Tää tällänen oma tuottaminen, et jos ollaa esimerkiksi luettu kirjaa tai katottu videota. Siinä ei oo kaikki mennyt ihan nappiin. esim. eläimillä tullu riita tai jotain. Lapset on voinnu itse keksiä vaihtoehtoja, miten vois toimia. Lapset saa itse kertoa tai tehdä eri välineillä esim. teatterilla miten asian vois hoitaa toisin.”

Opettaja kuvasi haastattelussa eettisiä valintojen opettamista. Eettiset valinnat kohdistuivat tekstien ja merkkien tuottamisessa siihen, miten tuotteita hinnoiteltiin leikeissä. Opettaja tarkensi olevan tärkeää yhdessä lasten kanssa pohtia hintojen merkityksiä liittyen yhteiskunnassa toimimiseen.

---

#### **Ote50 Teemahaastattelu**

*Opettaja 3: Tehtiin yhdessä lasten kanssa kauppaleikkiin hintoja, esineitä yms. kirjoitellaan tavaroille hintalappuja, ja pohditaan yhdessä kirjaimet ja onks 43 euron piparipurkki kallis vai ei.*

### **5.2.3 Tekstien kulttuuriin kasvaminen varhaiskasvatuksessa**

Opettaja 1/3 nosti esille lapsen yksilöllisen tuntemisen. Yksilöllinen tunteminen edesauttaa hänen mukaansa lapsen kokemusmaailman hahmottamista. Jokainen lapsi tulkitsee tekstejä omista kulttuurisista kokemuksista lähtien.

Samainen opettaja kuvasi lasten kanssa työskentelyä erilaisten tekstien parissa lasten kokemuksista lähteväksi. Hän kuvasi monilukutaidon työskentelyn lähtökohdaksi lasten kokemukset. Toinenkin opettaja nosti esille oman toiminnan tärkeyden. Hän koki tärkeäksi herkkyyden siinä, miten aikuiset vuorovaikuttavat lapsen kanssa olevan. Lapsen kuuntelu ja kokemusmaailmaan uppoutuminen kasvattaa tietoa lasten kokemuksesta. Nämä edesauttavat opettajaa valitsemaan erilaisia tekstejä, joiden myötä he vahvistavat lasten oman kulttuurin tuntemusta.

---

#### **Ote51 teemahaastattelusta**

*Opettaja 2: Mä pidän tärkeänä joka asiassa vuorovaikutusta niin myös monilukutaidossa. Oppii tulkitsemaan lasta, miten se havaitsee ja huoma asioita.*

Yksi opettajista 1/3 kuvaili lapsiryhmän toiminnan suunnittelun pedagogista taustaa juuri lasten kokemusmaailmasta lähteväksi. Hänen mukaansa lähtökohta aihealueiden ja tekstien valinnalle on se, että nämä tekstit pitää suhteuttaa lapsen kokemusmaailmaan ja käsityskykyyn. Hän käytti esimerkkinä historiallista pohdintaa. Näissä asioissa hänen mukaansa historiallisten tekstien valinnassa käytetään kuvia, joiden merkitys on lapsen ymmärrettävissä.

#### **Ote52** teemahaastattelusta

*Opettaja 1: Ajatellaan historiaa. Lapsen omaa historiaa. Meilläkö joku kalevalapäivä et lähetään jostain ennen vanhaan oli päreitä pirtissä. Mikä on täysin vaikee käsittää? Miä olen aina ajatellu sen niin, et ensin lähetää siitä et millasta oli iskällä ja äidillä, kun ne oli lapsia. Sit ehkä jos rahkeet riittää et mitä mummolla oli. Lapsen historia pyörii siin omassa porukassa. Omien vauvakuvien parissa. Ja ymmärtää se, sekin on näistä hauskaa, kun näytetään opettajan vauvakuvia. Läheltä kauas.*

Yksi opettaja 1/3 nosti esille päiväkotielämän dokumentoinnin lasten kulttuuristen ja historiallisten tekstien tulkinnessa. Hän kuvasi kokemuksiaan lasten omaehtoisesta dokumentoinnin tarkastelusta. Dokumentoinnit tuovat lapsille mahdollisuuden pohtia omaa historiaansa päiväkodissa. Hän kuvasi lasten kokemusten muuttumista lapsen kasvaessa. Kokemuksista nousi esille tilanteissa olleet tunteet lasten yhteiseen pohdintaan.

#### **Ote53** teemahaastattelusta

*Opettaja 2: Kasvun kansiot on tavallaan monilukutaitoa. Ne on seurannut pienestä asti. Lapset katsovat niitä hirveän usein ja haluavat kertoa niistä. Iän myötä kansioiden katsominen muuttuu. Ensin selattiin ja sitten alettiin pohtimaan kuvia, et mitä niissä kuvissa tehtiin ja kenen kanssa. Taas kun puhetaito karttui ja sanavarastoa tuli lisää, saatiin uusia ulottuvuuksia niihin omiin kuviin ja niihin tekemisiin. Nään sen monilukutaitona oman päiväkotihistorian tulkitsemisena. Tärkeää monilukutaidon kehittämisessä on aikuisen rooli dokumentoijana, että on asioita tallella omia kuvia tehtäviä ja piirustuksia.*

Lasten tuottamien tekstien tarkastelussa opettajat 3/3 huomioivat lapsen kokemusten erilaisuuden. He pitivät tärkeänä kuunnella lasta ja ohjata myös muu ryhmä kuuntelemaan jokaisen mielipide ja kokemus omasta tai yhdessä tarkastelun kohteena olevasta tekstistä. Aiemmissa tutkimuksissa todetaan monilukutaidon pedagogisen toiminnan lähtökohdaksi opettajan, jossa opettaja tarkastelee oman lapsiryhmän yksilöllisiä tarpeita. Tämän tarkastelun myötä opettaja tekee tietoisien valintojen pohjalta päätöksen siitä, millaisia tekstejä ryhmässä tarvitaan. (Mertala. 2017.; Cope & Kalantzis 2009.) Tämä oli myös havaittavissa

3/3 päiväkotiryhmässä. Ryhmissä kasvattaja kuunteli lasten ajatuksia ja kokemuksia. Lasten mielenkiinnon kohteiden seuraaminen vaihtoi tilanteiden ja tuokioiden kulkua. Lapset huomasivat yhteisessä tilanteessa heille merkityksellisen asian. Kasvattajan joustavuus muuttaa suunnitelmaa ja tarttua näihin tilanteisiin toi esille lasten tunteet ja kokemukset kyseessä olevaan tekstiin liittyen. Tällainen tilanne löytyi jokaisen päiväkotiryhmän kenttämuistiinpanoista. Kumpulainen et. al. (2018) toteavat tutkimuksissaan monilukutaidon pedagogiikan tärkeäksi osaksi tekstien parissa vuorovaikuttamisen. Pienelle lapselle on tärkeää yhdessä aikuisen mallin kanssa pohtia tekstien merkityksiä ja miten erilaisten tekstien parissa toimitaan. (Kumpulainen et. al. 2018.)

#### **Ote54** kenttäpäiväkirjasta ryhmä 1

---

*Oli aamupiiri käynnissä. Juhlittiin ryhmän maskotin Helmi-pöllön nimipäiviä. Yksi lapsi alkoi kesken juhlinnan pohtia omia syntymäpäiviään ja sitä kuinka paljon hän oli kasvanut. Lapsi mietti, että voisiko pituuden mitata. Aamupiiriä ohjaava aikuinen tarttui tähän pohdintaan ja kyseli toisilta lapsilta, että miten voisi mitata pituuden ilman mittanauhaa. Aikuinen keksi, että leluauto voisi toimia pituuden mittayksikkönä. Lapset pohtivat kuka on ryhmän pisin. Yhdessä pituudet selvitettiin leikkiautoa mittayksikköä käyttämällä. Tästä tilanteesta nousi keskustelu, jonka sisällössä lapset vertailivat yhdessä omia kokemuksiaan kasvamisesta. Kasvattaja kuvasi pituudet vielä diagrammilla tilan valkotalulle, jolloin lapset pystyivät tulkitsemaan yhdessä asiaa.*

Kahdessa 2/3 lapsiryhmässä lasten omien tekstien valinnassa oli hyödynnetty lasten taustoja. Lapsia oli kehoitettu tuomaan päiväkotiin omasta kodistaan luettavia kirjoja tai tekstejä. Kirjojen valinnassa lapsia kannustettiin valitsemaan itselle merkityksellisiä, omista kiinnostuksen kohteistaan lähteviä tekstejä. Tämän kehotuksen myötä päiväkotiin oli tullut monenlaisia tekstejä. Tekstien aihealueet olivat satuja, tarinoita, tietokirjoja, huonekalujen kasausohjeita, reseptejä, koulukirjoja ja kuvakirjoja. Vapaan toiminnan aikana he toisinaan syventyivät näihin teksteihin. Kasvattajien mukaan toiminnan pedagogisena taustana oli lasten osallisuus tekstien valinnassa sekä ohjata lasta huomaamaan miten erilaisten tekstien parissa eri ihmiset viihtyvät. Mustola ja Koivula (2016) kuvailevat edellä mainittua tärkeäksi lapsen yksilöllisistä tarpeista lähtevää tekstimaailmojen valintaa monilukutaidon tärkeäksi pedagogiseksi toiminnaksi. Näin tekstien arvioiminenkin on lapsille konkreettisempaa ja merkityksellisempää. (Mustola & Koivula 2016.)

**Ote55** *kenttäpäiväkirja ryhmä 1*

---

*Lapset ovat tuoneet päiväkotiin omia kirjoja ja muuta luettavaa. Opettaja on ohjeistanut perheitä miettimään yhdessä jotain luettavaa mitä lapsi tykkää kotona lukea. Lasten tuomat tekstit ovat miltei kaikki erilaisia. On muutama kuva/ satukirjaa, tietokirjoja, Ikean huonekalun kasausoheje, kortti, reseptikirja, siskon matikankirja.*

Monilukutaidon yhteydessä päiväkodeissa ei esiintynyt opettajien käsityksissä suoria kuvauksia liittyen kulttuuriin ja sosiaalisiin teksteihin. Kenttäpäiväkirjan muistiinpanoissa näyttäytyi tällaisia tilanteita. Opettajat eivät kuitenkaan kohdistanneet tätä pohdintaa osaksi monilukutaitoa. Päiväkotiryhmien aamupiireihin kuului keskustelu. Keskusteluissa lapset saivat kertoa omista tärkeistä tapahtumista. Tärkeiden tapahtumien myös lasten taustoista lähtevät erilaiset kotien perinteet ja kulttuurit nousivat tulkinnan kohteiksi. Cope ja Kalantzis (2009) toteavat lapsen yksilöllisten kulttuuristen tapojen ja menetelmien hyödyntämisen olevan monilukutaidon oppimisen keskiössä. Näitä keinoja hyödyntämällä mahdollistetaan mahdollisuus kokonaisvaltaiseen oppimiseen. (Cope & Kalantzis 2009.)

**Ote56** *Kenttäpäiväkirja ryhmä 3*

---

*"Yhdellä lapsista on kommunikointivälineenä ipad (GO TALK). Sinne lapsen vanhemmat ottavat valokuvia ja nauhoittavat puhetta kotona tehdyistä asioista. Sitten lapsi voi sieltä kertoa päiväkodissa kuulumisia. Tänä aamupiirissä lapsi kertoi, että oli käynyt mummolle ja ukilla. Siellä oli päässyt traktorin kyytiin. Näiden kertomuksien myötä ryhmässä lapset ja aikuiset juttelivat omista mummoista ja vaareista. Miten erilaisissa paikoissa ne asuu. Samalla mietittiin, et aikuisillakin on äidit ja isät."*

*(Kenttäpäiväkirja)*

---

Kieli ja kielen moninaisuus olivat esillä päiväkotiryhmän aamutuokiossa. Lasta ohjattiin pohtimaan sanojen merkityksiä. Kasvattajat tekivät tietoisia valintoja ohjaten lasta erilaisten kielten maailmaan. Lapsille tarjottiin malli laajasta kielellisestä sanavarastosta. On erilaisia tapoja ilmaista asioita, kuten eri kielet, erilaiset sanat ja tukiviittomat.

**Ote57** *Kenttäpäiväkirja ryhmä 3*

---

*"Aikuisen kanssa käyty keskustelu: Yksi lapsista käytti aamupiirissä, kun kertoi kotikuulumisiaan, äidistä aina sanaa "mama" ja isästä sanaa "papa". Toiset lapset ihmettelivät ääneen tätä. Tästä lähtikin keskustelu,*

*jossa kertoi, että on erilaisia kieli, eri maita. Eri kielissä äiti sanotaan jollain toisella tavalla kuin suomessa.”*

*(Kenttäpäiväkirja)*

#### **Ote58 Kenttäpäiväkirja ryhmä 1**

*” Keskustelu: Aamupiireissä mä käytän monipuolista kieltä ja joskus has-suja sanoja siks, että lapset joutuvat pohtimaan erilaisten sanojen merki-tyksiä. Saman voi sanoa monella eri tavalla.”*

*(Kenttäpäiväkirja)*

#### **Ote59 Kenttäpäiväkirja ryhmä 1**

*” Aamupiiri: aamupiirissä ohjattiin lapsia käyttämään tukiviittomia tervehti-misessä.”*

*(Kenttäpäiväkirja)*

#### **Ote60 Kenttämuistiinpanot ryhmä 2**

*” Olin päiväkotiryhmän mukana koko päiväkodin kaupungin syntymäpäi-väjuhlassa. Juhlassa katsottiin ensin video, jossa oli kuvia kaupungista. Lopuksi laulettiin onnittelulaulu. Juhlaan oli toivottu juhlovaa pukeutu-mista niin kuin juhlissa kuuluukin olla. Juhlat jatkuivat videon katselun jäl-keen toimintapisteillä. Toimintapisteillä oli kuvia kaupungista n.100 vuotta sitten ja nykypäivänä. Jokaisesta paikasta oli pyritty ottamaan ennen ja nyt kuvat. Lapset saivat käydä viemässä merkin sen kuvan viereen, mikä on lempipaikka. Samalla mietittiin, että miten erilainen mielipide on.*

*(Kenttäpäiväkirja)*

### **5.2.4 Tekstien mielikuvittelu varhaiskasvatuksessa**

Opettajat 3/3 nostivat haastatteluissa esille tilanteita, joissa lapsen mielikuvitte-lulle annettiin mahdollisuus erilaisten tekstien kanssa toimiessa. Lasten kanssa olemassa olevien satukirjojen pohjalta työskentely oli esillä opettajien 2/3 kuvauk-sissa. Tarinoiden pohjalta lapset muodostivat omia tulkintojaan sadun sisällöstä käyttäen kuvataiteen menetelmiä.

#### **Ote61 teemahaastattelusta**

*Opettaja 3: Luetaan kirja ja sen jälkeen me piirretään. Lapsi muodostaa omalla kuvallaan, miten se on nähnyt sen. Vanha perinteinen luetaan kirja ja piirrä siitä, mut jokaisella lapsella tulee aina erilaisia. Miten ne on sen ymmärtänyt ja miten ne on sen nähnyt?*

Kenttäpäiväkirjoistakin löytyi merkintöjä jokaisesta 3/3 päiväkotiryhmästä ole-massa olevan tekstin muokkaamisesta. Kuvien pohjalta annettiin aihealueita, joi-den myötä lapset käyttivät kuvallisen ilmaisun keinoja oman mielikuvan

muodostamiseen. Lasten kanssa yhdessä keskusteltiin kuvien sisällöstä. Lapset saivat esittää oman kertomuksen kuvan sisällöstä.

Lasten omien kirjojen tuottaminen nousi esille 1/3 opettajien haastatteluissa. Lapset käyttivät omien satukirjojen tekemiseen kuvataiteen keinoja sekä saduttamisen menetelmää. Saduttamisessa lapset kertoivat tarinan ja kasvattaja taltioi tarinan juuri niin kuin lapsi sen kertoi. Tarinoista ja kuvista muodostettiin kirja joko konkreettisesti tai teknologisia väliä hyödyntäen. Kerronnassa pidettiin erityisen tärkeänä lapsen mielikuvan luomista. Kasvattaja ei puuttunut tarinan sisältöön, vaan toimi vain tekstin kirjaajana.

#### **Ote62** teemahaastattelusta

---

*Opettaja 1: Nyt on tullu tilalle, et ei vaa enää lue ja kirjoita. Vaan ensin tehdään kuva ja sit kerrotaan suoraan siitä. Se on tavallaan niin kun käännetty toisin päin. Ja sit se saatetaan tehdä iPadilla tai kameralla tai puhelimella. Ja sit ne kuvittaa tai kuvat kertoo tai rakentaa siitä kuvaa ja kertoo siitä.*

Draaman keinot mielikuvittelun synnyttäjänä nousi esille haastatteluissa 2/3 sekä kenttämuistiinpanoissa 1/3. Haastatteluissa opettajat kuvasivat tilanteita, joissa tarina kerrottiin erilaisin välinein. Kerronnassa käytetyt välineet eivät välttämättä olleet toden mukaisia vaan niiden merkitykset jätettiin lasten oman mielikuvituksen varaan. Aikuisen esittämän draamaesityksen jälkeen lapset saivat esittää oman tulkintansa tarinasta. Opettaja 1/3 tarkensi, että lasten esittämän tarinan juonesta ei ollut oikeaa ja väärää sisältöä vaan tärkeää oli lasten oman mielikuvituksen tuotos.

#### **Ote63** teemahaastattelusta

---

*Opettaja 1: Lapset pysty eläytymään näihin asioihin sadussa vaikka kun esitettiin kolme pukkia satu. Siin pukkeja oli pieni kenkä, keskikokoinen kenkä ja open kenkä. Et se lapsen mielikuvitusmaailma, et lapsi voi nähdä ne jutut ja tutun tarinan millä vaan. Ne on niit symboleja. Ei aina tarvi olla niin esim. keppinukkeja.*

Kenttämuistiinpanoissa vain 1/3 näkyi työskentely, jossa selvästi annettiin lapsen mielikuvittelulle mahdollisuus. Ryhmässä toteutettiin draamatyöskentely. Lapset saivat keksiä heille tutulle tarinalle roolihenkilöt.

## 6 Luotettavuus

Tässä luvussa arvioin tutkimuksen luotettavuutta. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden yhteydessä arvioidaan usein tutkimuksen reliaabeliutta ja validiutta. Reliaabeliudella viitataan tutkimuksen toistettavuuteen, jolla tarkoitetaan tutkimuksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Validiudella tarkoitetaan tutkimuksessa käytettyjen menetelmien kykyä mitata tutkittavaa aihetta. (Hirsjärvi 2009.; Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tämän tutkimuksen toistettavuutta arvioitaessa tulee kohdistaa huomio tutkimustulosten tutkimusongelmien suuntaan. On oletettavaa, että tutkimustulosten kietoutuminen teoriasta kumpuavien teemojen ympärille on mahdollinen ja tulokset ovat saman suuntaiset. Samansuuntaiset tuloksista tekee se, että tutkimustulokset ovat yhteydessä teoreettiseen viitekehykseen. Tutkimuksessa ei eritelty osallistuneiden koulutustaustaa tai kohderyhmänä olleiden lasten ikäluokkaa. Lapsiryhmän ikähaitari voi vaikuttaa tutkimustuloksiin. Jos kyseessä olisi alle kolmevuotiaiden lasten päiväkotiryhmä, voisi tulos olla erilainen kuin tässä tutkimuksessa.

Tutkimuksen validiutta arvioitaessa tulee huomio kohdistaa tutkimuksessa käytettyihin menetelmiin ja analysointitapoihin (Hirsjärvi et. al. 2009.; Tuomi & Sarajärvi 2018.). Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli hankkia tietoa monilukutaidon näyttäytymisestä varhaiskasvatuksessa. Etnografisen lähestymistavan valinta oli tutkimuksen kannalta perusteltu. Metodin kautta hankittiin tietoa ilmiön näyttäytymisestä tutkimuskysymysten mukaisesti. Metodin myötä kenttätöön valinta tutkimuksen aineistonhankintamenetelmäksi on perusteltu, sillä tutkimusongelma määritteli konkreettisten tilanteiden keräämisen. Kenttätöön keinot aineiston hankinnassa ovat tulkinnanvaraisia, sillä havainnoijan vastuulle jää tulkintojen luotettavuus. Tulkinnoissa pyrin pois omista subjektiivisista käsityksistäni. Kuitenkin kenttätö on jokaisen tutkijan valmiiksi analysoimaa aineistoa, sillä kenttätöössä tutkija kohdistaa huomionsa jo valmiiksi tutkimusongelmien suuntaiseen toimintaan. (Huttunen 2014.) Tästä syystä on myös perusteltua, että tässä tutkimuksessa kenttätöön rinnalle valittiin teemahaastattelut. Teemahaastattelun avulla oli mahdollista päästä pois omista subjektiivisista tulkinnoista. Kahden erilaisen



aineistonhankintamenetelmän rinnakkain käyttö vahvistaa tutkimuksen validiutta. Erilaisten tiedonhankintamenetelmien käyttö mahdollisti triangulaation aineistojen välillä. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Menetelmiä yhdistämällä pyrin pois subjektiivisista näkemyksistä ja tulkinnoista tutkittavasta ilmiöstä.

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta lisää tarkka selostus tutkimuksen kuluista ja toteuttamisesta (Hirsjärvi et. al. 2009). Tutkimuksen aineistonhankinnassa olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti tutkimuksen kulkua. Tutkimuksen aineiston analysoinnissa käytin tunnettua tapaa analysoida aineistoa, mikä osaltaan lisää tutkimuksen luotettavuutta. Lisäksi analysoinnissa pidin kaikki tutkimuksen aineistot rinnakkain koko analysoinnin ajan. Tällöin tutkimuksen aineistojen ja teoreettisen viitekehyksen vuoropuhelu on mahdollinen. Analysointivaiheen vaarana on, että tutkijan ennakko-oletukset vaikuttavat tutkimusaineiston analysointiin. (Tuomi & Saravaara 2018.) Pyrin analysoinnissa objektiivisuuteen, vaikka teoreettisen viitekehyksen myötä olin saattanutkin muodostaa joitain ennakko-oletuksia. Toisaalta ennakko-oletukset oli mahdollista löytää havainnointityövaiheessa kenttätöyssä. Laadullisen tutkimuksen aineiston analysoinnissa on usein ongelmallista se, että tutkijan tulkinnot eivät välttämättä vastaa sitä, mitä tutkittavat ovat tarkoittaneet. (Hirsjärvi et. al. 2009.) Aineiston analysoinnin haasteena oli teoriasta lähtöisin olevat teemat, joiden ympärille aineisto analysoitiin. Näiden teemojen myötä tutkittavan ilmiön näyttäytyminen oli mahdollista löytää samoista tilanteista limittäin.

Etnografisen tutkimuksen luotettavuuden haasteeksi määritellään sen subjektiivisuus. Subjektiivisuus näyttäytyy tutkijan roolina, sillä tutkija tekee tulkintoja tutkittavasta ilmiöstä. Etnografisen tutkimuksen luotettavuus on yhteydessä tutkimusprosessin kuvaukseen. (Metsämuuronen 2008.)

## 7 Pohdintaa

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvata monilukutaidon näyttäytymistä varhaiskasvatussyksiköiden toiminnassa ja opettajien käsityksissä. Monilukutaito nähdään sosiosemioottisen teorian valossa laajana tekstikäsityksenä. Lisäksi monilukutaidon pedagogiikkaan tässä tutkimuksessa yhdistetään sosiokulttuurinen oppiminen.

Tämän tutkimuksen myötä voidaan todeta monilukutaidon olevan osa varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria. Tutkimustulokset on jaoteltu kahteen lukuun: millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on monilukutaidosta ja millaisena monilukutaito näyttäytyy varhaiskasvatuksessa. Opettajien käsitykset monilukutaidosta luovat pohjan monilukutaidon näyttäytymiselle ja pedagogiikalle. Dynaamisen lukutaidon osa-alueiden kautta monilukutaito on havaittavissa varhaiskasvatussyksiköiden jokapäiväisessä toiminnassa. Monilukutaito näyttäytyy varhaiskasvatuksessa päivittäin erilaisissa toiminnoissa sekä opettajien varhaiskasvatustyön suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Dynaamiseen lukutaitoon pohjautuva monilukutaidon edistämisen ja arvioinnin malli näkee monilukutaidon toisiinsa vuorovaikutuksessa olevina käytänteinä. Nämä käytänteet muovautuvat ja saavat opettajien pedagogisessa toiminnassa uusia muotoja. Monilukutaidon edistämisen ja arvioinnin osa-alueet ovat tekstien tulkitseminen ja tuottaminen sekä kulttuurinen tekstien tarkastelu ja mielikuvittelu. (Kumpulainen et. al. 2018.) Monilukutaito näyttäytyy varhaiskasvatuksen pedagogisessa prosessissa yläkäsitteenä erilaisissa varhaiskasvatuksen toiminnoissa.

Tutkimuksessa tuli esille, ettei monilukutaito käsitteenä ollut vielä vakiintunut opettajien ammatilliseen käsitteistöön. Tutkimuksen aineistosta oli kuitenkin tavoitettavissa lukuisia toimintoja ja opettajien käsityksiä, joissa monilukutaitoa toteutettiin, havaittiin ja kuvailtiin, vaikka opettajat olivatkin käsitteen kanssa varovaisia. Opettajat pohtivat käsityksiään monilukutaidosta arjen työn kautta, jolloin monilukutaidon näyttäytyminenkin oli tavoitettavissa tämän tutkimuksen aineistossa. Opettajien monilukutaidon määritelmässä nousi esille tutkimuksen teoreettisen taustan kanssa yhtenäisyyksiä. Monilukutaito miellettiin

varhaiskasvatuksen kentällä laajan tekstikäsitteistön mukaisesti moniksi erilaisiksi lukutaidoiksi. Monilukutaidon määrittelyssä opettajat nostivat esille ajatuksen sateenvarjo käsitteestä. Opettajat kuvasivat monilukutaitoa laajana kokonaisuutena, joka pitää sisällään kuvanlukutaitoa, matemaattisten symbolien lukutaitoa, multimodaalisia tarinankerronnan tehtäviä sekä aistien kautta käsiteltäviä tekstejä. Tässä tutkimuksessa voidaan todeta, että opettajat näkivät monilukutaidon kytkevän sisälleen monia eri lukutaitoja. Kupiainen, Kulju ja Mäkinen (2015) ovat tarkastelleet monilukutaitoa sateenvarjo -käsitteenä. (Kupiainen et. al. 2015.)

Monilukutaito näyttäytyi varhaiskasvatuksessa monisyisenä monien eri tieteenalojen kielen kautta. Monilukutaito on moniselitteinen ja uusi käsite varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä. Tässä tutkimuksessa tuli esille, että varhaiskasvatuksen opettajilla on kuitenkin keinoja ottaa haltuun uusi käsite. Opettajat tulkitsevat uutta käsitettä pilkkomalla käsitettä paloiksi. Epävarmuus monilukutaidon käsitteen käyttämisestä on vielä tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan voimakas, mutta varhaiskasvatuksen opettajat määrittelevät monilukutaitoa oman työskentelyn kautta, jolloin tutkimuksen mukaan heillä on myös käsitys siitä, mitä monilukutaito pitää sisällään. Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin aineiston analysoinnissa MOI-hankkeen monilukutaidon edistämisen ja arvioinnin dynaamista työkalua. (Kumpulainen et. al. 2018.) Työkalu jäsensi monilukutaidon tekstien tulkitsemiseksi, tekstien tuottamiseksi, kulttuuristen tekstien kanssa työskentelyksi sekä mielikuvitteluksi. Monilukutaito näyttäytyi tämän nelikentän valossa limittäisenä eri varhaiskasvatuksen tilanteissa. Opettajat toteuttivat monilukutaitoa, sekä lapsityhmissä oli havaittavissa monilukutaitoista toimintaa joka päivä. Monilukutaidon pedagogiikka on tutkimuksen mukaan jäsentynyt varhaiskasvatuksen toimintaan, vaikka opettajat eivät vahvasti olleet tietoisia toimintansa kytkeytyvän juuri monilukutaitoon.

Tämän tutkimuksen myötä monilukutaidon voidaan todeta näyttäytyvän varhaiskasvatuksessa pedagogisena toimintatapana tai viitekehyksenä. Sen tarjoaman laajan tekstikäsitteistön vahvuus on erityisesti sellaisten lasten tekstien tulkitsemisessä, joilta ei vielä odoteta tai joilla ei vielä ole perus luku- ja kirjoitustaitoa. Lisäksi lapsille, joilla ei ole yhteistä kieltä muun väestön kanssa monilukutaidon

kautta, tarjottiin varhaiskasvatusyksiköissä mahdollisuus olla osallisena toiminnassa.

Monilukutaidon ajatus kytkeytyy tässä tutkimuksessa vahvasti opettajien käsityksissä juuri pienten lasten pedagogiikkaan. Pienten lasten luku- ja kirjoitustaidon pedagogiikassa ei toimita vain kirjoitetun tekstin parissa. Pienten lasten lukutaito nähdään vahvasti monin eri aistikanavin työskentelynä, jossa monenlaiset lukutaidon elementit ovat läsnä. Tutkimuksen tuloksissa tuli vahvasti esille, että opettajat käsittivät monilukutaidon näiden erilaisten tekstien kanssa tehtäväksi toiminnalliseksi työskentelyksi. Voimakkaimmin monilukutaito näyttäytyi erilaisen kuvien tulkitsemisena ja tuottamisena. Tekstiä tuotettiin erilaisin kulttuurisin välinein yhdessä, jolloin tekstien taustalla olevat merkityksistä pystyttiin myös tekemään erilaisia tulkintoja. Opettajien käsitys monilukutaitoiseen työskentelyyn ei siis rajoittunut vain kirjoitettuun tekstiin. Opettajat käsittivät monilukutaitoiseksi työskentelyksi kaikkien symbolien, tekstien ja merkkien tuottamisen ja tulkitsemisen, jotka viestivät jotain merkitystä. Mertala (2017) kuvaa monilukutaidon pedagogiikan taustalla olevan ajatus näkymättömän näkyväksi tuomisesta (Mertala 2017). Tämä ajatus on linjassaan myös tämän tutkimuksen opettajien käsitysten kanssa. Opettajat kokivat erilaisten tekstien käsittelyn ja tuottamisen myötä muodostuvan luettavia tekstejä, symboleja ja merkkejä.

Tutkimuksen myötä nousi mielenkiintoiseksi tutkimustulokseksi se, että jokaisen opettajan kiinnostuksen kohteet ja vahvuudet nousivat esille monilukutaitoa määriteltäessä. Opettajat tulkitsivat monilukutaidon käsitettä omien vahvuuksien ja kiinnostusten kohteiden kautta. Opettajat olivat selvästi käsittäneet monilukutaidon opettamisen mahdollisuuden eri tiedonalojen kautta sekä toimintakulttuurina, joka liittyi tekstien kanssa työskentelyyn. Näiden vahvuuksien hyödyntäminen näyttäytyi myös siinä, millaista toimintaa opettajat suunnittelivat lapsille ja millaisten tekstien parissa päiväkotiryhmissä toimittiin. Opettajien mahdollisuus soveltaa työssään omaa ajatustaan monilukutaidosta. Suomalainen varhaiskasvatussuunnitelma antaa opettajille väljyyttä pedagogiselle ajattelulle. Tästä johtuen opettajilla on mahdollisuus soveltaa suunnitelman tarjoamia käsitteitä joustavasti omassa ammatillisessa toiminnassa (Sairanen et. al. 2019.)

## 7.1 Jatkotutkimusaiheet

Tässä tutkimuksessa on kiinnitetty huomiota monilukutaidon näyttäytymiseen varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksen kentältä tässä tutkimuksessa jäsenyi opettajien näkemykset ja ilmiön näyttäytyminen arjen varhaiskasvatustoiminnassa. Jatkotutkimuksena olisi hedelmällistä muuttaa näkökulma lapseen, – miten monilukutaito näyttäytyy lapselle. Lisäksi tutkimuksen kohteeksi olisi mielenkiintoista nostaa lapsuuden eri instituutiot kuin vain varhaiskasvatus ja päiväkodit. Lapsitutkimuksen näkökulmasta tarkasteltaessa monilukutaitoa tämän tutkimuksen myötä nousee kiinnostavaksi myös se, miten lapset käsittävät moninaiset tekstit.

Luku- ja kirjoitustaidon kautta monilukutaitoa käsittävä tutkimus. Pienten lasten lukutaidon nähdään olevan eri tyypistä kuin kouluiässä peruslukutaidon. Monilukutaidon keinot ja menetelmät nähdään liittyvän vahvasti juuri pienten lasten luku- ja kirjoitustaidon pedagogiikkaan. Mielenkiintoista olisikin tutkia näiden monilukutaidon menetelmien vaikutusta luku- ja kirjoitustaidon motivaation ja oppimiseen myöhemmässä elämässä. Monilukutaidon menetelmien ja käytänteiden vaikuttavuutta olisi mielenkiintoista tutkia kulttuurisesti erilaisista oloista tulevien lasten luku- ja kirjoitustaidon opetuksessa. New London Group (1996) kuvaa jo silloin yhteiskunnan muutosta, jonka myötä eri kielet ja kulttuurit sekoittuvat enenevässä määrin. Tämä haastaa myös luku- ja kirjoitustaidon. Saadakseen oman kielistä opetusta on tunnettava muutakin kuin oman valtaväestön kielen luku- ja kirjoitustaidon rakentuminen. (New London Group 1996.) Tutkimuksen kannalta olisi mielenkiintoista keskittyä näiden maahanmuuttaja lasten luku- ja kirjoitustaidon vahvistamiseen monilukutaidon menetelmien kautta. Miten multimodaalisuus on varhaiskasvatuksen opetuksessa menetelmällisesti läsnä?

Monilukutaito Opitaan Ilolla-kehittämishanke on nostanut laajasti eri tieteenalojen kielen käyttöön. Kehittämishankkeen internet ([www.monilukutaito.fi](http://www.monilukutaito.fi)) sivuilla esittelemänsä moninaiset materiaalit, joissa korostuu laajan tekstikäsitteiden, toiminnallisen oppimisen ja ilon sekä ihmettelyn kautta monilukutaidon opettaminen. Tällaisen materiaalin on todettu hyödyttävän suomalaisia varhaiskasvatuksen

opettajia. Opettajien on mahdollista muovata omaa pedagogista viitekehystä, jossa hän toimii opettajana. (Sairanen et. al. 2019.) Tämän tutkimuksen jatkotutkimuksen kannalta olisi relevanttia kuvata opettajan käsitteen hallintataitoja ja ammatillista kasvua muodollisen koulutuksen jälkeen. Näin selvitettäisiin uusien opetus- ja kasvatussuunnitelma uudistusten käyttöönottoa tulevaisuudessa.

Tämän tutkimuksen tuloksissa näyttäytyy opettajien reflektointi uusien käsitteiden parissa. Jatkotutkimuksena olisi hedelmällistä selvittää tätä reflektointia tarkemmin, millaisia ammatillisia pohdintoja uudet käsitteet tuottavat varhaiskasvatusyksiköissä ja millaisia keinoja opettajilla on pohtia näitä käsitteitä.

Kriittinen lukutaito korostuu nyky-yhteiskunnan tekstien parissa toimiessa. Kriittisyys median erilaisten välineiden tarjoamien tekstien parissa toimiessa on vääjäämätön. Kuitenkin kriittisen lukutaidon opettaminen varhaiskasvatuksessa on melko tuntematon. Tulevaisuudessa voisi tutkia pienen lapsen lukutaitoa videokuvan suhteen. Miten lapsi käsittää videon muokkausprosessia hyödyntäen erilaisia teknologisia välineitä. Tuoko toiminnan kautta oppiminen lapsille lisää kriittistä lukutaitoa?

## Lähteet

- Bezemer, J. & Kress, G. 2016. *Multimodality, learning and communication. A social semiotic frame*. Routledge: New York.
- Cope, B & Kalantzis, M . (2009). *Multiliteracies: Literacy learning and the Design of social futures*. London and New York: Routledge.
- Delamont, S. 2007. *Ethnography and Participant Observation*. Teoksessa C., Seale, G. Gobo. J.F. Gubrium & D. Silverman (toim.). *Qualitative Research Practice*. London & Thousan Oaks: Sage.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino: Tampere.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. *Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas*. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Keuruu: PS-kustannus. 27–51
- Green, B. (1988). *Subject-specific Literacy and School Learning: A Focus on Writing*. *Australian Journal of Education* 2, 156–179.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 2007. *Ethnography. Principles in Practice*, Third Edition. Lontoo: Routledge
- Harmanen, M. 2016. *Monilukutaito laajentaa opetuksen tekstitietoisuutta – kielitietoinen käänne opetussuunnitelman perusteissa*. K. Leino & O. Kallionpää (toim.). *Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Helsinki: Äidinkielen opettajainliiton vuosikirja. 13–26.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Hämeenlinna: Tammi

- Huttunen, L. 2014. Tiheä kontekstointi: Haastattelu osana ethnografista tutkimusta. Teoksessa J., Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.). Haastattelun analyysi. Vantaa: Vastapaino. 39–63.
- Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. 2014. Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.). 2014. Moniulotteinen etnografia. Tallinna: Tallinnan kirjapaino. 7–31
- Jackson, A. & Mazzei, L. 2013. Plugging On Text Into Another: Thinking With Theory in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry* 19(4) 261–271.
- Kankaanranta, M., Koivula, M., Laakso M-L. & Mustola, M. 2016. Digital games in early childhood – broadening of learning, literacy and play. Teoksessa M. Minhua & A. Oikonomou (toim.). *Serious Games and Edutainment Applivations: Volume II*. 349 – 367.
- Kervin, L. & Comber, B. 2019 Early years teachers’ work and play with multiliteracies. Teoksessa K. Kumpulainen & J. Sefton-Green (toim.) *Multiliteracies and Early Years Innovation*. London: Routledge. 21–41.
- Knupfer, A. 1996. Ethnographic studies of children: the difficulties of entry, rapport, and presentations of their words. *International journal of qualitative studies in education* vol: 9(2) 135–149.
- Kress, G. 2003. *Literacy in new media age*. Routledge: London
- Kumpulainen K. & Sintonen, S. 2017. Monilukutaito moninaisuutena, toimintana ja osallisuutena. <http://mediataidekasvattaa.fi/oppimateriaalit/mita-tarkoittaa/artikkeli-sara-sintonen-ja-kristiina-kumpulainen-monilukutaito-moninaisuutena-toimintana-ja-osallisuutena/> (luettu 5.3.2018)



- Kumpulainen, K., Sintonen, S., Vartiainen, J., Sairanen, H., Nordström, A., Byman, J. & Renlund, J. 2018. Kurittomat palat. Monilukutaitoa opitaan ilolla. Helsinki: Kiriprintti oy.
- Kumpulainen, K. & Sefton-Green, J. 2019. Multiliteracies and early years innovation: Perspectives from Finland and beyond. Teoksessa K. Kumpulainen & J. Sefton-Green (toim.) Multiliteracies and Early Years Innovation. London: Routledge. 1–20.
- Kupiainen, R., Kulju, P. & Mäkinen, M. 2015. Mikä monilukutaito? Teoksessa T. Kaartinen. (toim.) Monilukutaito kaikki kaikessa. Tampere: Tampereen yliopistopaino. 13– 24
- Kupiainen, R. & Sintonen, S. 2009. Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus. Helsinki: Hakapaino.
- Lankshear, C. & Knobel, M. 2007. Sampling "the new" in New Literacies. Teoksessa M. Knobel & C. Lankshear (toim.) A New Literacies sampler. New York: Peter Lang. 1–24.
- Lappalainen, S. 2007. RAJAMAILLA. Etnografinen tarina kenttätöystä lasten parissa. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen. (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino. 65–88.
- Lerkkanen, M-K. 2006. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa Helsinki: WSOY.
- Luukka, M-R. 2013. Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. Kieliverkosto. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi>. (luettu 4.3.3028)

- Mertala, P. 2017. Näkökulmia monilukutaitoon: opettajuus ja situationaaliset lukutaidot. Kieliverkosto. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2017/nakokulmia-monilukutaitoon-opettajuus-ja-situationaaliset-lukutaidot>. (Luettu 26.4.2018)
- Mertala, P 2018. Lost in translation? – Huomioita suomalaisten opetussuunnitelmien monilukutaito-käsitteen tutkimuksellisista ja pedagogisista haasteista. *Media & viestintä* 41 (1), 107–116.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodolosarja 4. Jyväskylä: Gummerus.
- Merisuo-Srtom, T. 2010. Lapsen sukeutuvan lukutaidon kehittyminen. Teoksessa R. Korhonen, M-L, Rönkkö & J, Aerila (toim.) *Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen*. Turku: Uniprint. 17–30.
- Monilukutaitoa Opitaan Ilolla- Hanke (MOI). Helsingin yliopisto. <http://www.monilukutaito.com> (luettu 2.11.2019)
- Mullis, I. V. S. & Martin, M. O. (toim.) 2015. PIRLS 2016 assessment framework. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/framework.html>. (Luettu 26.4.2018.)
- Mustola, M. & Koivula, M. 2017. Monilukutaito. Teoksessa M. Koivula, A. Siipainen & P. Eerola-Pennanen (toim.). 2017. *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino. 314–322.
- New London Group 1996. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*. Vol 66, No 1.

Olli, J. 2019. Pienten ja muuten kuin sanoilla kommunikoivien lasten oma suostumus eli hyväksyntä havainnointi- tai videotutkimukseen osallistumiseen. Teoksessa K. Vehkalahti & N. Rutanen (toim.). Tutkimuseettisistä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka II. Helsinki. 105-121.

Opetushallitus, 2018 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet.

Opetushallitus. 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

Paloniemi, S. & Collin, K. 2018. Etnografityössään – kokemuksia organisaatio- tutkimuksesta. Teoksessa R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökoh- tiin ja analyysimenetelmiin. Keuruu: PS-kustannus. 232–247.

Rastas, A. 2014. Haastatteluaineistojen monet tehtävät etnografisessa tutki- muksessa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.). Haastattelun analyysi. Vantaa: Vastapaino 64–89.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen M. 2014. Haastattelun analyysin vai- heet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.). Haastattelun analyysi. Vantaa: Vastapaino 9–36.

Räsänen, M. 2015. Visuaalisen kulttuurin monilukukirja. Aalto-yliopiston taitei- den ja suunnittelun korkeakoulu: Helsinki.

Sairanen, H., Kangas, J. & Sintonen S. 2019. Finnish teachers making sense of and promoting multiliteracies in early years education. Teoksessa K. Kumpulainen & J. Sefton-Green (toim.) Multiliteracies and Early Years Innovation. London: Routledge. 42–60.

Salo. U-M. 2015. Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodauksen haasteet. Teok- sessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.) Umpikujasta oivallukseen. Reflektiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Tampere University Press &

Nuorisotutkimuksenverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 164,  
166–190

Seppänen, J. 2015. Visuaalinen kulttuuri. Teoriaa ja metodeja mediakuvan tulkitsijalle. Tampere: Vastapaino.

St. Pierre, E. & Jackson, A. 2014. Qualitative Data Analysis After Coding. Qualitative Inquiry vol. 20(6) 715–719.

Tedlock, B. 2000. Ethnography and ethnographic representation. Teoksessa Y. Lincol & N-K. Denzin (toim.) Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: The Sage Puplication.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Vilkka, H. 2018. Havainnot ja havainnointimenetelmät tutkimuksessa. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu. Keuruu: PS-kustannus 156–171

Säljö, R. 2004. Oppimiskäytännöt sosiokulttuurinen näkökulma. Helsinki: WSOY

## **Liitteet**

### **LIITE 1**

**Tervehdys,**

**Sovimme aikaisemmin, että voi haastatella sinua minun pro gradu -tutkimukseeni. Kiitos vielä, että osallistut tutkimukseeni. Tutkimukseni käsittelee siis monilukutaitoa. Minua kiinnostaa miten monilukutaito näyttäytyy teidän päiväkodissanne. Alla on keskusteluun liittyviä aihealueita kysymysten muodossa.**

**Keskustelun teemat:**

**Mitä monilukutaito sinun mielestäsi tarkoittaa?**

**Millaisia asioita sinä pidät tärkeänä monilukutaidossa?**

**Kerro joistain tilanteista työssäsi, milloin olet kehittänyt lasten monilukutaitoa?**

**Miten huomioit/kehität lasten erilaisia lukutaitoja esim. kuvanlukutaito, numeerista lukutaitoa, medialukutaitoa ja peruslukutaitoa?**

**Kerro, mitä sinun mielestäsi tulisi huomioida ryhmätiloissa/ varhaiskasvatuksen oppimisympäristöissä, jotta lapsi voisi harjoitella monilukutaitoon liittyviä taitoja?**

**Terveisin, Antti Mauno**

## LIITE 2

